Czesław Lewicki



Oceny i ocenianie w kształceniu szkolnym





WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA W RZESZOWIE

Czesław Lewicki

OCENY I OCENIANIE W KSZTAŁCENIU SZKOLNYM





RZESZÓW 1989

Wydano za zgodą Rektora WSP w Rzeszowie

Opiniowali:
doc. dr hab. HENRYK MOROZ
doc. dr hab. WOJCIECH KOJS

Redaktor
DOMINIKA OBODYŃSKA

Redaktor techniczny
MARTA LIPSKA

Korektor
JOLANTA KULASA



Printed in Poland

371

WYDAWNICTWO WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ W RZESZOWIE
Wydanie I. Nakład 300+70 egz. Format A5. Ark. wyd. 7,86. Ark. druk. 11,5. Papier offsetowy kl. III.80g Al. Oddano do druku w październiku 1989 r. Druk ukończono w listopadzie 1989 r.
Zam. 308/89 Cena zł 550,-
WYKONANO W DRUKARNI WYDAWNICTWA WSP W RZESZOWIE

Spis treści

Wstęp

Wartościowanie /ocenianie/ jest jedną z ważniejszych czynności ludzkich, a postawa oceniająca jest u człowieka znacznie bardziej powszechna niż się zazwyczaj przypuszcza. W związku z tym w ramach kształtowania właściwej postawy oceniającej "ambicją każdego wychowawcy powinno być stworzenie swym wychowankom odpowiednich sytuacji, sprzyjających wydawaniu przez nich ocen w stosunku do różnych wydarzeń, zjawisk i ludzi. Chodzi o takie sytuacje, w których wychowankowie mogliby wyrażać spontanicznie wartości i odwrotnie - od wartości do nowych ocen jako ich konkretyzacji" /30 /.

Mówiąc o ocenach i ocenianiu, mamy na myśli wszelkie oceny funkcjonujące na terenie współczesnej szkoły. Będą to zarówno oceny szkolne jak i inne sądy wartościujące. Praktyka szkolna wyraźnie preferuje oceny szkolne, pozostałe zaś sądy wartościujące często są albo w ogóle nie dostrzegane, albo występują na lekcjach okazjonalnie. Oznacza to, że o ile działania nauczyciela związane z procesem kontroli i oceny wiadomości i umiejętności uczniów są planowane i ukierunkowane na ściśle określony cel /choć nie zawsze/ to oceny nie związane bezpośrednio z wynikami procesu kształcenia występują często spontanicznie. Dowodzi tego zarówno obserwacja rzeczywistości szkolnej, jak i dostępna literatura, która prawie w całości poświęcona jest

ocenie szkolnej.

Każda ocena jest zjawiskiem dość złożonym, zaś na proces oceniania składa się szereg wzajemnie ze sobą powiązanych czynności. Zatem proces oceniania należy traktować jako działanie złożone, na które składają się takie czynności, jak: poznawanie, diagnozowanie, wartościowanie, podejmowanie decyzji o ocenie, formułowanie komunikatu w formie zdania oceniającego będącego informacją o podjętej decyzji, podjęcie decyzji o dalszym postępowaniu w związku z daną oceną. W praktyce, wyrażając jakąś ocenę najczęściej udzielamy informacji o podjętej decyzji oceniającej, będącej wynikiem poprzedzających tę informację czynności. Część procesu oceniania obejmująca te czynności odbywa się w umyśle człowieka, przy czym w zależności od stopnia wykształcenia, wieku, zainteresowania przedmiotem oceny itp. odbywa się to w sposób mniej lub więcej świadomy.

Mimo dość dużej liczby publikacji dotyczących problematyki oceny i oceniania, wiele spraw związanych z omawianym zagadnieniem jest jeszcze niejasnych. W dotychczasowych badaniach do problematyki ocen podchodzono w sposób dość jednostronny, a równocześnie profesjonalny. I tak pedagodzy i psycholodzy zajmowali się w zasadzie tylko ocenami szkolnymi, etycy - ocenami moralnymi, esteci - ocenami estetycznymi itd. W pracach tych ukazano przede wszystkim: funkcje, kryteria, normy,przedmiot, skale, zakres, uwarunkowania i jakość różnych ocen. Brak jest natomiast badań, które by ukazywały strukturę ocen występujących na terenie szkoły, i pokazywały szkołę jako miejsce kształtowania określonych ocen oraz umiejętności ich formułowania przez uczniów.

Okazuje się, że w szkole mamy do czynienia nie tylko z szeroko rozumianymi ocenami szkolnymi, ale także z ocenami moralnymi, estetycznymi, prakseologicznymi i innymi. Stąd też istnieje potrzeba całościowego i interdyscyplinernego potraktowania wskazanego problemu. Wyposażenie uczniów w odpowiedni system ocen oraz wykształcenie u nich umiejętności ich formułowania i wyrażania ma ogromne znaczenie praktyczne i wychowawcze:

- oceny są podstawowym elementem strukturalnym wiedzy człowieka,
- oceny są ważnym bodźcem działań ludzkich, /nie istnieje działanie bez wartościowania, trudno też jest pobudzić ludzi do działania bez wygłaszania ocen/,
- oceny występujące w praktyce szkolnej mogą być źródłem umiejętności uczniów w zakresie oceniania różnych rzeczy, zjawisk faktów i osób.

Należy sądzić, że umiejętności oceniania należy się nauczyć tak, jak każdej innej umiejętności. W związku z tym, proces opiniowania na terenie szkoły należy uczynić procesem w maksymalnym stopniu celowym i świadomym.

Praca niniejsza składa się z dwóch części: części teoretycznej i empirycznej. W części teoretycznej ocenę ukazano w trzech aspektach, tzn. jako działanie, jako wynik działania oceniającego oraz jako komponent każdego świadomego i planowego działania. Ponadto poruszono najważniejsze problemy oceny, które dotyczą podstawy oraz przedmiotu sądów wartościujących. Mając na uwadze przedmiot oceny w części tej dokonano przeglądu wyników badań dotyczących ocen moralnych, estetycznych, intelektualnych i prakseologicznych. W części empirycznej natomiast przedstawiono wyniki badań własnych.

Uzyskane wyniki z badań mogą mieć praktyczne zastosowanie w bardziej świadomym planowaniu i realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego przez nauczycieli. Żywię przekonanie, że będą one również pomocne w doborze treści kształcenia pod kątem kształtowania postawy oceniającej uczniów.

Niniejsze opracowanie może być wykorzystane w kształceniu kandydatów na nauczycieli języka polskiego i historii w ramach dydaktyk przedmiotowych oraz może być pomocne w realizacji wybranych haseł programu "pedagogiki" na kierunkach nauczycielskich.

CZESŁAW LEWICKI

ROZDZIAŁ I

Teoretyczne problemy procesu oceniania

1.1. USTALENIA TERMINOLOGICZNE

Mówiąc o ocenianiu, nie sposób pominąć takich terminów, jak wartość, ocena, przedmiot oceny, podstawa oceny. Bliższych wyjaśnień wymagają także terminy: "wartościowanie" i "ocenianie".

Czym jest wartość? Opracowanie sensownej i wyczerpującej definicji wartości nie jest rzeczą łatwą, inaczej bowiem będzie ją formułował idealista, odmiennie materialista, a wśród nich inaczej socjolog, psycholog czy pedagog, bowiem jakość definicji wartości zależy często od określonego stanowiska zajmowanego przez badacza.

Według S.Ossowskiego, wartość to przedmiot pozytywnych lub negatywnych przemian /49,s.72/. J.Szczepański ujmuje zaś wartość jako "dowolny przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany, w stosunku do którego jednostka lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w życiu i dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus"/70,s.97/. Przez wartość rozumie się także "własność przedmiotu jako szczególną cechę, która sprawia, że przedmiot ten zostaje wyodrębniony spośród innych wzięty pod uwagę w określonej sytuacji"/11,s.26/. Natomiast J.Pieter pod pojęciem wartości rozumie "domniemane - w czyichś oczach - obiektywne własności »ceny«: ludzi ich postępowania, stosunków międzyludzkich, rzeczy danego rodzaju

cech itp"/53,s.11/.

Widzimy więc, że wartością może być: rzecz, czyli przedmiot materialny, idea, czyli myśl, sąd, jak również cel działań lub pragnień oraz właściwość, cecha przedmiotu lub zjawiska. Pojęcie wartości wiąże się często z pojęciem przydatności, użyteczności, korzyści. Zaznaczyć należy, że zgodnie z aksjologią marksistowską owe przedmioty, idee, cechy, cele,pragnienia itp. nie są wartościami samymi w sobie. Status wartości nadaje im dopiero człowiek /Por.42,s.8/. Stanowisko takie uwidacznia się tylko w niektórych przytoczonych definicjach wartości. Z definicji J.Szczepańskiego wynika, że podmiotem wartościującym może być zarówno jednostka jak i zbiorowość.J.Pieter podmiot wartościotwórczy wyraźnie identyfikuje z jednostką.Natomiast definicja M.Gołaszewskiej dopuszcza istnienie przedmiotów, które poprzez swoje cechy są wartościami samymi w sobie.

Przyjmując, że wartościowe jest to, co odpowiada preferencjom jednostki jako takiej oraz całemu społeczeństwu, możemy mówić o wartościach w sensie indywidualnym /wartości odczuwane i wartości realizowane/. Będą to zatem przedmioty, osoby, zjawiska, którym przypisuje się wartość na podstawie indywidualnych kryteriów ocen. Kryteriami tymi są najczęściej różne odczucia emocjonalne i potrzeby jednostki w toku indywidualnego doświadczenia. Człowiek wartościuje otaczającą rzeczywistość, odwołując się także do doświadczeń społecznych /wartości uznawane/, przyznając wartość rzeczom, osobom, zjawiskom, które często mają bardzo małe znaczenie dla realizacji osobistych potrzeb jednostki, ale wykazują wysoką ocenę społeczną. Będzie to wartościowanie na podstawie zobiektywizowanych społecznych

kryteriów ocen /Zob.25,s.17/. Na przykład szkoła utrwala w świadomości uczniów, a pośrednio w mentalności narodowej, iż do najwybitniejszych poetów polskich należą m.in. Mickiewicz, Słowacki, Norwid. Na pytanie o najwybitniejszych bądź ulubionych poetów, prawie każdy Polak wymieni powyższe nazwiska, bez względu na to czy do utworów wspomnianych poetów sięga, czy też nie. Przypisując dziełom tych twórców określoną wartość, zdaje się jak gdyby na autorytet szkoły i znawców literatury.

Należy stwierdzić, że analizowane definicje wartości zawierają pewne luki. W tym kontekście najpełniej prezentuje się definicja, którą podaje "Słownik psychologiczny" wartość : cecha obiektu, rzeczy, człowieka, idei w relacji do podmiotu, jego potrzeb, dążeń i zainteresowań; w tym sensie wartość ma charakter subiektywny; równocześnie wartość jest wyznaczona obiektywnymi właściwościami przedmiotu i społeczno- historycznych warunków kontaktu z nimi" /71,s.319/.

Jeżeli komuś lub czemuś przypisujemy jakąś wartość, mówimy że kogoś lub coś oceniamy lub wartościujemy. Oznacza to, że sens owych terminów jest taki sam /mimo tendencji do utożsamiania terminu wartościowanie z ocenianiem dodatnim, zaś z ocenianiem negatywnym - terminu krytykowanie/. W związku z powyższym terminy, które przytoczyliśmy można stosować zamiennie. Właśnie tak ujęto je w niniejszym opracowaniu. Według J.Pietera /Zob.52,s.213/ ocenianie jest albo dokonywaniem wyboru w formie konkretnego aktu działania, albo sformułowaniem pewnej myśli lub zdania. Rozróżnia on dwa znaczenia tego pojęcia: 1/ jako specjalną czynność oraz 2/ jako wytwór tej czynności. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z pewnym "wysiłkiem twórczym polegającym na krytyce", w drugim zaś z wynikiem tego

wysiłku, zawartym m.in. w słowie lub piśmie.

Również znaczenie synonimiczne posiadają pojęcia oceny i sądu wartościującego. Ocena, sąd wartościujący to "zdanie/sąd/ orzekające o stopniu zgodności między modelem, założonym wzorcem a stanem rzeczywistym /.../. Jest to sąd wysoce złożony, nie w strukturze gramatycznej, ale w rzeczywistym jego znaczeniu, gdyż odnosząc się do przeszłości, tj. do zrelatywizowanych działań i uzyskanych wyników, powinien wskazać przewidywane następstwa" /65,s.15/. W powyższej definicji ocena została potraktowana jako wynik czynności oceniania, będący konsekwencją zastosowania zarówno kryteriów jak i norm. Kryteria i normy tworzą określoną skalę osiąganych celów, na której odpowiednie miejsca rangowe zajmują ustalone oceny. Taki model oceny jest możliwy dla określenia wyników kształcenia, toteż jedynie odnośnie oceny wyników nauczania i wychowania podejmuje się próby formułowania kryteriów i norm tych ocen /Zob.46; 8;63,s.74,90,118,140-141/. Duże komplikacje w tym zakresie napotykamy natomiast w przypadku niektórych ocen moralnych, estetycznych, czy oceny prawidłowości działań. Trudno bowiem dla każdego wycinka rzeczywistości tworzyć idealne modele, wzorce.

Przez ocenę rozumie się także każdą wypowiedź, w której przypisano pewnemu fragmentowi rzeczywistości określoną wartość /dodatnią lub ujemną/. Przypisanie wartości sygnalizują słowa "dobry", "zły" lub inne przymiotniki wartościujące. Taka ocena jest więc zjawiskiem językowym i może podlegać syntaktycznej analizie /29/.

Należy zauważyć, że termin "ocena" w języku potocznym jest wysoce nieprecyzyjny, może on bowiem oznaczać zarówno wynik czynności oceniającej, samą czynność oceniania, jak również

składnik każdego świadomego i celowego działania. Na przykład polecenie "dokonaj oceny" można zrozumieć jako zapowiedź wypełnienia następujących zadań:

1/ sformułuj wypowiedź oceniającą, czyli zakomunikuj wynik czynności oceniania,

2/ przeprowadź procedurę oceniania "kogoś" lub "czegoś", to "coś" stanowi przedmiot oceny, przedmiotem oceny może być również inna ocena,

3/ sprawdź, skontroluj, czy osiągnąłeś zamierzony cel, czy możesz dalej kontynuować podjęte działanie.

Rozróżniając trzy znaczenia terminu ocena, chcemy zwrócić uwagę na ich odmienną strukturę oraz miejsce i znaczenie w procesie kształcenia.

Każda ocena dotyczy konkretnych obiektów rzeczywistości, obiektami tymi mogą być zarówno ludzie jak i rzeczy, zjawiska i fakty. Obiekty te są przedmiotem ocen. Przedmiot ocen przedstawiony jest najczęściej za pomocą zdań oznajmujących. Cechą charakterystyczną ocen, oprócz tego, że dotyczą "kogoś" lub "czegoś" jest to, że muszą one mieć jakieś podstawy. Podstawa oceny - to określone kryteria opisane w zdaniach normatywnych postulujących pewne stany, wzorce zachowań, cele działań itp. /29/.

Badania moje dotyczą różnego rodzaju ocen funkcjonujących na terenie szkoły, a w szczególności ocen moralnych, estetycznych, egzystencjalnych, prakseologicznych, intelektualnych i metodologicznych, dlatego w tym miejscu należy zdefiniować powyższe rodzaje ocen. Definicje te stanowią jednocześnie wskaźniki poszczególnych rodzajów ocen.

Oceny moralne. Pod tym sformułowaniem będziemy rozumieć wypowiedzi, w których zawarte jest wartościowanie postawy lub postępowania jednostki czy grup społecznych pod względem ich zgodności z określonymi normami, zasadami czy obyczajami. Przedmiotem ocen moralnych mogą być ponadto uczucia moralne /np. życzliwość, uczynność, zawiść, obojętność/, motywy postępowania, cudze zasady i przekonania moralne oraz skutki moralne działalności ludzkiej. "Oceny moralne dotyczą w zasadzie cech względnie sposobów postępowania w stosunkach międzyludzkich, a więc jakości uspołecznienia; są one jedną z form oceny tego uspołecznienia"/53,s.187/. Przykładami ocen moralnych o różnych przedmiotach wartościowania mogą być następujące wypowiedzi oceniające: "Zwracam się ku tej, którą nazywa najszlachetniejszą żoną i kochającą matką, która umiała pogodzić wszystkie obowiązki kobiety z olbrzymim trudem swego dzieła" /6,s.210/. "On ma bardzo dobre serce - myśli pełna zdumienia - on bardzo mamę kocha" /39,s.30/. "Jego /Napoleona przyp.Cz.L./ wielkie zamierzenia polityczne były niesprawiedliwe i nierealne, a nieustanne walki spowodowały śmierć około 2-3 milionów ludzi i poważne zniszczenia materialne"/66.s.31/.

Oceny estetyczne - to wypowiedzi o charakterze wartościującym, których podstawę są przeżycia estetyczne. Źródłem tych przeżyć i przedmiotem ocen estetycznych są dzieła sztuk plastycznych, dzieła literackie, muzyczne, a także ludzie, ich zachowania i wygląd oraz otoczenie. Celem tych ocen jest dostrzeganie i ukazywanie piękna. Wyodrębnienie w przedmiocie wartości estetycznej, a następnie jej określenie, nazywane bywa orzecznikiem oceniającym /Zob.67.s.18/.

W niniejszym opracowaniu w sytuacjach takich będziemy mówić o ocenach estetycznych. Przykładem ocen estetycznych są wypowiedzi typu: "Twarz piękna, ale nie bardzo przystojna, rysy ostre, wyraziste. męskie, w spojrzeniu jakiś odcień zadumania" /ocena aparycji/. "Obraz głęboko ludzki,dramatyczny, niezmiernie w swej prostocie wzniosły, namalowany wyjątkowo pięknie, barwami jasnymi i nasyconymi równocześnie w tonie barwnej jednolitości, o niezwykłej czystości i ekspresji konturu"/68. s.218//estetyczna ocena dzieła sztuki plastycznej/.

Oceny intelektualne - to sądy wartościujące odnoszące się do innych sądów będących wytworami nauki. Przedmiotem ocen intelektualnych są m.in. różne odkrycia naukowe, wynalazki, nowe zjawiska, pojęcia, treści lekcji, wykładów, artykułów, książek itp. Do ocen intelektualnych zalicza się także niektóre oceny szkolne, gdyż ocena wiadomości uczniów jest często sądem dotyczącym "naukowych" sądów wyrażanych przez uczniów. Oto przykładowe oceny intelektualne zaczerpnięte z podręcznika historii dla klasy szóstej: "Wiedza podawana wówczas nie była tak głęboka, jak w szkołach z czasów Odrodzenia, lecz bardzo powierzchowna. Młodzieży nie mówiono o wadach ustroju państwa, bezkrytycznie chwalono panujące porządki", "Była to ocena jednostronna klas: w fabrykach bowiem zatrudniano nawet małe dzieci, które były okrutnie traktowane, bite, słabo wynagradzane" /21.s.115,144/.

Oceny egzystencjalne. Oceny te nie mówią nam, że jakiś wygląd, cecha, właściwość rzeczy jest wartościowa, lecz że wartościowe jest to, że istnieje rzecz, która ma wygląd wartościowy. Ze względu na to, że ocena jest postawą wobec faktu,że coś istnieje, nazywana jest egzystencjalną /może być dodatnia -

aprobująca, lub ujemna - dezaprobująca/. Oceny egzystencjalne przyjmują postać wyrażenia "dobrze jest, że istnieje taki a taki stan rzeczy" /Zob.84.s.222-228/.

Oceny prakseologiczne - "przez oceny praktyczne rozumiemy takie oceny, które nie wyrażają uczuć ani wzruszeń,tylko mówią o przydatności lub nieprzydatności danego sposobu działanie lub danego czynnika biorącego udział w działaniu, a więc sprawcy, narzędzia itp."/20.s.359/. Jednym z ogólnych kryteriów, które pozwala wyodrębnić oceny prakseologiczne spośród innych, jest w przypadku analizy jakiegoś orzecznika, stwierdzenie,czy odnosi się on do działania rozpatrywanego z punktu widzenia sprawności. Oceny prakseologiczne dotyczą osób działających, ich wytworów, metod warunków, środków oraz podobnych czynników związanych z działaniem. Oto niektóre oceny utylitarne, które wiążą się ze sprawnością działania: skuteczne, dokładne, czyste, wydajne. Z uwagi na to, czy przedmiotem wartościowania jest działanie, wytwór, czy osoba działająca, można mówić o ocenie działania, funkcjonowania, sprawności, skuteczności, ekonomiczności, przydatności - oceny te składają się na ocenę prakseologiczną.

Poniżej zamieszczamy przykładowe oceny prakseologiczne zaczerpnięte z analizowanych podręczników: "Wykonane zostały tak doskonale /figury w ołtarzu kościoła Mariackiego/, że specjaliści mogą niekiedy stwierdzić, na jakie choroby cierpiały osoby będące wzorami artysty"/21,s.28/. "Bardzo dobre narzędzia otrzymywano z wygładzonego krzemienia"/32,s.9/,"Sprawnie działający wywiad polskich organizacji podziemnych rozszyfrował plany i zamierzenia hitlerowskie i przesłał je do Londynu"/69, s.133/.

Oceny metodologiczne /wzorcowe, modelowe/. Każda z przedstawionych ocen może być wzorcową. Będzie nią wtedy,jeżeli jej celem będzie ukazanie wzorca procedury wartościowania określonych przedmiotów, faktów, zjawisk, ludzi, albo poprawnej struktury wypowiedzi oceniającej. Przykładami tworzenia ocen wzorcowych są ćwiczenia zawarte w podręcznikach języka polskiego dla klasy piątej /s.137-139/ i szóstej /s.138/ /Zob.40,s.138/.

Oprócz wymienionych rodzajów ocen, należy wyróżnić oceny złożone, tzn. wypowiedzi oceniające, w których wartościowaniu poddaje się więcej niż jeden przedmiot z różnych punktów widzenia, oraz oceny komparatywne, tzn. oceny porównawcze,w których dokonuje się wartościowania porównawczego różnych przedmiotów, ale za pomocą tych samych kryteriów i norm. Na przykład: "Robotnicy rolni pracowali wydajniej, lepiej, niż chłopi pańszczyźniani"/66,s.84/. "W Atenach np. położenie niewolników było stosunkowo lepsze niż w innych państwach greckich" /32, s.36/.

Powyższe oceny mogą mieć rożny zakres, mogą to być oceny jednostkowe lub generalne. Oceny jednostkowe są to wypowiedzi typu: "a jest F", gdzie F jest terminem wartościującym.Na przykład: "Groźny a jednocześnie dobrotliwy był dla Egiptu Nil" /32,s.21/. "To najpiękniejsza ulica w Warszawie"/ 40,s.230/. Oceny generalne - to wypowiedzi typu: "każde E jest G", gdzie G jest terminem wartościującym. Na przykład: "Liczni urzędnicy w imieniu faraona ściągali podatki, sprawowali sądy /.../ . Często przy tym dopuszczali się niesprawiedliwości i samowoli"/32,s.27/.

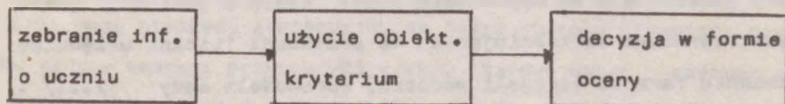
1.2. OCENA JAKO DZIAŁANIE - STRUKTURA PROCESU OCENIANIA

W uwagach wcześniejszych stwierdzono, że termin ocena może oznaczać także działanie, którego celem jest sformułowanie określonego sądu wartościującego. Skoro ocena /ocenianie/ jest działaniem, należałoby ukazać kolejne czynności, które składają się na proces oceny. Innymi słowy, należałoby ukazać strukturę procesu oceniania.

W naukach pedagogicznych podejmowane są nieliczne próby racjonalizacji postępowania oceniającego, celem tych prób jest przede wszystkim obiektywizacja ocen i uniezależnienie oceny od podmiotu. Polegają one zasadniczo na ustalaniu wzorów strategii /procedury/ oceniania.Podstawą tych poczynań jest twierdzenie, że w każdej ocenie tkwi składnik poznawczy i dlatego w oparciu o ten racjonalny składnik można ustalić wzór postępowania oceniającego i posługiwać się nim jako narzędziem.

W psychologii mówi się o dwóch strategiach oceniania /Zob.54/:

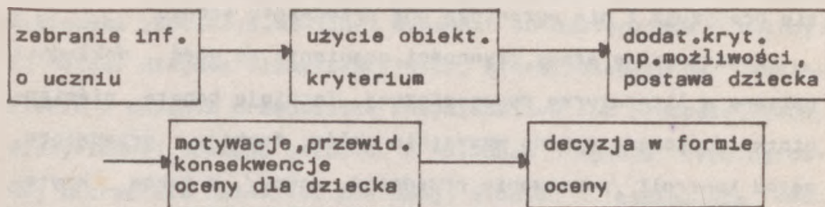
1. Pierwsza polega na dawaniu prymatu funkcji informacyjnej, kosztem funkcji motywacyjnej i sprowadza się do stosowania obiektywnych ocen na podstawie bezwzględnych kryteriów/np. stopień opanowania programu/.Proces dochodzenia do oceny według tej strategii można przedstawić następująco:



Rys.1. Informacyjna strategia oceniania

2. Strategia druga, motywacyjna, polega na wzbogacaniu tego schematu o dodatkowe kryteria, pozwalające na przeprowadze-

nie analizy dotyczącej przewidywanych konsekwencji różnych wariantów oceniania dziecka. Według tej strategii do oceny dochodzi się następująco:



Rys.2. Motywacyjna strategia oceniania

Nauczyciele, którzy stosują ten rodzaj strategii dysponują jednocześnie dwiema różniącymi się ocenami. Jedną na użytek własny: nie różni się ona niczym od oceny osób na podstawie strategii pierwszej /ocena obiektywna/ oraz drugą, która jest komunikowana wychowankowi i z tego względu bywa specjalnie dobrana pod kątem uzyskania największych wpływów wychowawczych. W tym przypadku na pierwszym miejscu stawia się interes dziecka.

Podobną propozycję strategii oceniania sformułował J.Kozłowski /Zob.24,s.92-93/, którego czynności oceniania /procedura/ obejmują następujące momenty:

1/ poznawanie przedmiotu oceny,

2/ wartościowanie,

3/ diagnozowanie,

4/ decyzja.

Między ukazanymi propozycjami widać wyraźną analogię. Jeżeli bowiem przedmiotem oceny jest uczeń, wtedy między etapem "zebranie informacji o uczniu" a "poznawaniem przedmiotu" można postawić znak równości. Podobnie przedstawia się sprawa

z pozostałymi etapami proponowanych procedur. Nie wdając się w ocenę przedstawionych strategii oceniania można stwierdzić, że propozycja J.Kozłowskiego jest bardziej uniwersalna, bowiem nie precyzuje i nie ogranicza ona przedmiotu oceny.

Poszczególne etapy czynności oceniania są dość dokładnie opisane w literaturze pedagogicznej. Istnieje bogate piśmiennictwo dotyczące przede wszystkim celów, funkcji, przedmiotu, metod kontroli /poznawanie przedmiotu oceny/, a także kryteriów i norm oceniania /wartościowanie/. Najsłabiej natomiast sygnalizowany jest problem diagnozowania oraz decyzji jako ostatniego etapu procesu oceniania.

"Diagnoza jest to rozpoznanie badanego stanu rzeczy przez zaliczenie go do znanego typu albo gatunku, przez przyczynowe i celowościowe wyjaśnienie tego stanu rzeczy, określenie jego fazy obecnej oraz przewidywanego dalszego rozwoju" /83,s.68/. Na pełną diagnozę składa się szereg diagnoz cząstkowych, które wzajemnie się uzupełniają. Są to: 1/ diagnoza klasyfikacyjna lub typologiczna /w diagnozie tej uwzględniamy obecny stan badanego zjawiska, 2/ diagnoza genetyczna /staramy się tutaj wyjaśnić łańcuchy uwarunkowań przyczynowych badanego zjawiska/, 3/ diagnoza znaczenia /czyli celowościowa/, ten typ diagnozy określa nam znaczenie badanego zjawiska dla pewnego szerszego kompleksu zjawisk, 4/ diagnoza fazy /diagnoza ta podaje etap rozwoju badanego zjawiska/, 5/ diagnoza prognostyczna.Pierwsze cztery typy diagnozy odnoszą się do aktualnego bądź przeszłych stanów badanego zjawiska, natomiast ostatni, piąty typ diagnozy - diagnoza prognostyczna, to przewidywanie sposobu lub możliwości rozwoju badanego zjawiska.

Poszczególnym typom diagnozy odpowiadają szczegółowe metody diagnozy. W pełnej diagnozie metody te wzajemnie się uzupełniają. Analizę poszczególnych metod diagnozy przeprowadził S.Ziemski /Zob.83,s.62-116/. Wymienia on następujące metody: 1. Metody diagnoz klasyfikacyjnych, które polegają na znalezieniu w badanym przedmiocie indywidualnym lub procesie, cechy specyficznej pewnego gatunku. W metodach diagnozy typologicznej bierze się natomiast pod uwagę stopień nasielenia cech przedmiotu czy procesu, dla zaklasyfikowania do typu nie trzeba stwierdzać wszystkich cech typowych, gdyż cechy te są przeważnie niestałe. 2. Metody diagnozy genetycznej opierają się na rozumowaniach redukcyjnych, przechodzących od zdań o skutkach do zdań o przyczynach. W metodzie tej należy: a/ wyszukać wszystkie możliwe przyczyny w danych warunkach, uważając żeby nie pominąć żadnej możliwej przyczyny, b/ dokonać eliminacji, sprawdzając jakie przyczyny nie mogą wystąpić. Tym sposobem dochodzi się do jednej możliwej przyczyny. 3. Metody znaczenia lub celowości. Wyjaśnianie celowościowe uwzględnia nie tylko to, jakie zmiany powoduje dany stan rzeczy czy proces w całości, ale także to, jak ta całość dąży do przywrócenia równowagi. 4. Metody diagnozy fazy. Żeby ustalić fazę trzeba zbadać prawidłowości przechodzenia od etapu do etapu, wyznaczać stadia procesu, któremu podlega badany stan rzeczy.5.Metody diagnozy prognostycznej. Diagnoza stanowi ważne ogniwo procesu oceny. Typ diagnozy warunkuje bowiem zakres oraz częściowo rodzaj oceny. Na przykład, na podstawie diagnozy tylko klasyfikacyjnej lub typologicznej możliwe jest formułowanie jedynie ocen egzystencjalnych. Stosowanie pełnej

diagnozy jest możliwe i wskazane w każdej ocenie,której przedmiotem jest: działanie,funkcjonowanie, przebieg zjawisk i procesów, jakość wykonania, ocena postępów w nauce.Powyższe oceny w przeciwieństwie na przykład do ocen przedmiotów statycznych mogą bowiem zawierać elementy diagnozy prognostycznej.

W piśmiennictwie dotyczącym problematyki ocen nie zamieszcza się na ogół informacji o procesach decyzyjnych. Ponieważ ocenianie definiuje się także jako "proces porównywania informacji wytworzonej z informacją posiadaną według kryteriów logicznych, w trakcie podejmowania decyzji dotyczącej tego, czy kryterium jest spełnione"/14,s.417/, ponadto procesy te zostały mocno zaakcentowane we wszystkich strategiach oceniania. W związku z powyższym wydaje się, że przedstawienie mechanizmów decyzyjnych jest konieczne przy omawianiu procedury oceniania, bowiem w okresie szybkich przemian cywilizacyjnych wszelkie decyzje stają się coraz trudniejsze. Okazuje się, że ani intuicja, ani zdrowy rozsądek, ani wrodzona inteligencja nie gwarantują wyboru właściwego spośród alternatywnych rozwiązań politycznych, gospodarczych czy oświatowych. Praktyka uczy, że decydenci, którzy opierają się tylko na doświadczeniu, czyli tzw. mądrości życiowej, podejmują często błędne decyzje /Por.23,s.11/.

W nauce znane są dwie klasy teorii decyzji /Por.23,s.11-38/:

1. Teoria decyzji racjonalnych, zwana także teorią decyzji bez decydenta /część prakseologii/. W teorii tej przy formułowaniu rozwiązań optymalnych nie bierze się pod uwagę wielu ważnych zmiennych psychologicznych, jak na przykład ograniczone możliwości poznawcze człowieka, jego zdolności uczenia się,czy szybkość przetwarzania informacji.

2. Psychologiczna teoria decyzji. Jest to system twierdzeń o tym, jak ludzie rzeczywiście podejmują decyzje osobiste, instytucjonalne i jakie błędy popełniają w tym procesie. Mimo wielu różnic zachodzących między decydentami, trzeba wspomnieć o pewnych niezmiennikach, tj. stale występujących cechach układu podejmującego decyzje. Jedną z symptomatycznych cech osobowości decydentów jest to, że ich działania skierowane są zawsze na określone cele. Poza tym decydenci powinni posiadać takie właściwości poznawcze, jak: pamięć świeżą i trwałą, czy dość jednoznacznie określoną szybkość przetwarzania informacji. Powyższe niezmienniki nie są jedynymi; tak na przykład coraz częściej podkreśla się, że człowiek działa zawsze według pewnych reguł, których stosowanie generuje rzeczywiste zachowanie.

Dla procesów podejmowania decyzji istotne znaczenie ma układ pamięci. Okazuje się, że dzięki informacji zawartej w pamięci trwałej /charakteryzuje się ona nieograniczoną liczbą informacji, pojemnością/, dzięki uprzedniemu procesowi uczenia się, decydent zdolny jest m.in. przewidzieć prawdopodobieństwo zdarzeń, czy zastosować algorytmy wyboru, które poznał w przeszłości. Z kolei pamięć świeża jest głównym układem, w którym zachodzą procesy decyzyjne. Pamięć ta nazywa się niekiedy pamięcią operacyjną. Ma ona ograniczoną pojemność, może się w niej znajdować nie więcej niż 5-9 porcji informacji. Nie bez znaczenia dla szybkości podejmowania decyzji jest możność korzystania z pamięci zewnętrznej, która jest zbiorem informacji znajdujących się w środowisku człowieka /np. tablice logarytmiczne /Zob.23,s.45-47/.

W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na istnienie związku pomiędzy operacją oceniania, a tym co określa się jako

podejmowanie decyzji /14,s.419/. Związek ten jest chyba najbardziej widoczny, jeśli porównamy poszczególne etapy procedury oceniania z procesami występującymi w czynnościach decyzji ryzykownych. Otóż, w czynnościach podejmowania decyzji ryzykownych wyróżnia się cztery główne procesy:

P_1: Tworzenie subiektywnej reprezentacji zadania.

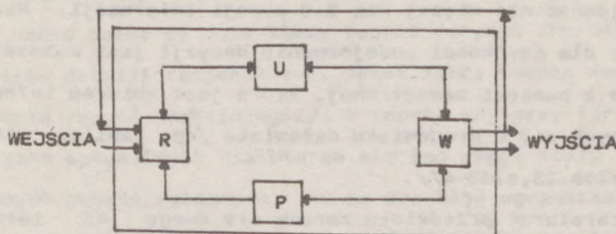
P_2: Wartościowanie wyników.

P_3: Przewidywanie warunków determinujących wybór.

P_4: Wybór alternatywy.

Tworzenie subiektywnej reprezentacji polega na konstruowaniu umysłowego modelu zadania ryzykownego. Celem procesu wartościowania jest ocena subiektywnej wartości, czyli użyteczności wyników. Pierwsze trzy procesy można nazwać procesami przeddecyzyjnymi, a ostatni - procesem stricte decyzyjnym. Procesy decyzyjne mają charakter zinternalizowany, tworzą one łańcuch operacji umysłowych, które nie są bezpośrednio obserwowalne. Wysoce prawdopodobna jest hipoteza, że operacje te zachodzą przede wszystkim w pamięci świeżej, która jest pamięcią operatywną /23,s.70-71/.

Przedstawione powyżej czynności podejmowania decyzji można zobrazować w postaci układu decyzyjnego /UD/. Układ ten przybiera formę poniższego schematu: /Zob.23,s.71/.



Rys.3. Schemat układu decyzyjnego /UD/.

Gdzie: R - oznacza blok tworzenia reprezentacji; U - blok procesu wartości, P - blok procesu przewidywania, W - blok procesu wyboru. Zasadnicze procesy decyzyjne zachodzą tylko wewnątrz przedstawionego układu. W procesach tych przetwarzane są jedynie te informacje, które zostały wprowadzone przez wejścia UD. Ostateczne decyzje są wyprowadzone na zewnątrz UD przez wyjścia, przy czym /jak widać to na schemacie/ co najmniej jedno wyjście przesyła informacje zwrotne na wejścia układu.

Na podstawie analizy piśmiennictwa z zakresu problematyki dotyczącej procesu oceniania oraz procesu podejmowania decyzji można stwierdzić, że proces oceniania jest szczególnym przypadkiem procesu podejmowania decyzji. Okazuje się, że poszczególne etapy w procedurze oceniania odpowiadają określonym blokom układu decyzyjnego. Zatem, w pewnych okolicznościach można mówić o układzie oceniającym. Niestety, aby układ taki mógł działać istnieje potrzeba dalszych badań. Nie bez znaczenia jest także popularyzacja takich układów.

Jedną z ważniejszych czynności oceniania, którą się często pomija przy ustalaniu procedury oceniania, jest przekazywanie informacji - decyzji o ocenie. Mimo że w pracy tej procesom komunikacji w ocenie poświęciliśmy osobne miejsce, wydaje się, że podanie najistotniejszych informacji dotyczących prawidłowości przekazywania decyzji w tym fragmencie rozprawy jest uzasadnione. Okazuje się, że wszelkie nieprawidłowości w zakresie przekazywania decyzji oceniającej mogą zniweczyć cały trud włożony w ustalenie oceny. Powzięta decyzja jest znana bezpośrednio tylko temu osobnikowi, który ją powziął. Aby decyzja kierownika /osoby oceniającej/ mogła oddziaływać na zachowanie

się kierowanych /ocenianych/, musi być im ona zakomunikowana. Oczywistym warunkiem skuteczności takich komunikatów - ocen jest ich prawidłowa forma. W związku z tym należałoby zwrócić uwagę na konieczność rozważenia następujących pytań:

a/ do kogo skierować komunikat zawierający informację o ocenie?

b/ jakimi środkami przekazywania informacji się posłużyć?

c/ jakie sformułowanie nadać komunikatowi?

Co się zaś tyczy sformułowania decyzji - oceny, warto tu przypomnieć oczywiste postulaty, że powinna ona być:

- zrozumiała dla danych adresatów,
- jasna, czyli nie budząca wątpliwości, co miała na myśli i czego oczekuje osoba oceniająca,
- wyczerpująca, zupełnie pozbawiona luk,
- treściwa, nie zawierająca słów zbędnych, które zamiast wyjaśniać gmatwają treść /82,s.421/.

W oparciu o powyższą analizę możemy przedstawić pełniejszą strukturę procesu oceny. Na strukturę tę składa się złożony ciąg operacji polegających na:

1/ poznawaniu przedmiotu oceny,

2/ diagnozowaniu /diagnoza pełna lub częściowa/,

3/ wartościowaniu,

4/ podejmowaniu decyzji oceniających,

5/ informowaniu o podjętych decyzjach oceniających,

6/ podejmowaniu decyzji o dalszym postępowaniu w związku z daną oceną /dotyczy wybranych ocen/.

Porównując ukazaną strukturę procesu oceniania z propozycją J.Kozłowskiego widzimy pewną różnicę, która zasadniczo polega na przestawieniu kolejności fazy diagnozowania i wartościowania. Wydaje się, że proponowana kolejność elementów stru-

ktury oceny logicznie jest bardziej uzasadniona. Celem i wynikiem pierwszego etapu oceny jest poznanie, wynikiem diagnozy - "rozpoznanie" badanego stanu rzeczy. Okazuje się, że wartościować /tzn. przypisywać na podstawie określonych norm i kryteriów wartość dodatnią lub ujemną/ możemy jedynie już "rozpoznany" stan rzeczy. Niemożliwe jest natomiast wartościowanie tego, co się już "poznało", ale jeszcze "nie rozpoznało".

1.3. OCENA JAKO WYNIK PROCESU OCENIANIA - STRUKTURA WYRAŻEŃ OCENIAJĄCYCH

Jednym z ostatnich etapów procesu oceniania jest sformułowanie oceny, najczęściej w formie komunikatu zdaniowego. Ocena stanowi tutaj wynik czynności procesu oceniania. Z reguły występuje ona w postaci wyrażenia językowego.

Ocenom, tak jak i innym wyrażeniom językowym, stawia się określone wymagania, wśród których najważniejszym jest sensowność. Definicję wyrażenia sensownego w języku aksjologii należy oprzeć na języku zawierającym:

A. Zmienne zdaniowe p,g,r ... .

B. Zmienne normatywne k,l,m, ...

C. Stałe specyficzne: G,H ... / dobre jest to, że ... ,lub źle, że ... /.

W związku z tym przyjmujemy, że:

1. Wyrażeniami sensownymi w języku aksjologii /czyli ocenami sensownymi/ są wyrażenia o strukturze $G/\alpha : \tau/$ lub $H/\alpha : \tau/$, gdzie α symbolizuje zmienne p,g,r,...; τ - k,l,m, ... - zastępuje zwrot "ze względu na".

2. Ocena fałszywie opisanego stanu rzeczy jest pseudooceną. Trudno bowiem stwierdzić zgodność /czy niezgodność/ stanu rzeczy

z kryterium, skoro stan ten nie jest znany /29/.

Zatem wyrażenia oceniające powinny występować w formie wypowiedzi typu:"P,g,r jest G lub H, ze względu na k,l,m,". Wypowiedzi takie składają się z trzech części: opisowej, oceniającej i uzasadniającej.

1.3.1. Struktura wyrażeń oceniających na tle struktury języka naturalnego

Wszelkie oceny z jakimi można się zetknąć na terenie szkoły występują w różnych formach, jednak najliczniej reprezentowane są oceny wyrażone w sposób werbalny. Stąd ważnym zagadnieniem wydaje się problem "języka ocen" na tle struktury języka naturalnego. W pracach podejmujących problematykę oceny różnych rzeczy, zjawisk, faktów, osób oraz wyników nauczania zazwyczaj nie zamieszcza się rozważań o strukturze języka. Wychodzi się w nich z niesłusznego założenia, jakoby ocena była wynikiem prostej mechanicznej czynności, a nie złożonym procesem wnioskowania o przedmiocie oceny na podstawie danych o przebiegu procesów informacyjno-komunikacyjnych /Por.41.s.99/.

Język, którym się posługujemy, pełni w działalności człowieka szereg różnych funkcji. Za jedną z najważniejszych uważa się funkcję komunikatywną. W związku z tym, istotnym zagadnieniem staje się problemy genezy procesów komunikacyjnych,tj.mowy i pisma. Wydaje się, że ogólna wiedza o genezie, strukturze i własnościach języka naturalnego potrzebna jest każdemu człowiekowi, a w szczególności nauczycielom oraz autorom podręczników szkolnych, jako twórcom różnorakich komunikatów, których użytkownikami są uczniowie.

W wyniku odzwierciedlenia rzeczywistości powstają spostrzeżenia, które możemy od siebie odróżnić bez pomocy języka, wystarczają do tego dane zawarte w bezpośrednich obrazach sensorycznych i znaki. Językoznawcy zwracają uwagę, że znaki pełnią funkcję reprezentantów obrazów percepcyjnych, przy czym reprezentują one powtarzające się elementy tych obrazów /34/. Wynika z tego, że znaki poprzez swoją funkcję nominatywną /nazywania i oznaczania obrazów rzeczywistości/ pełnią funkcję poznawczą jako narzędzia poznawania rzeczywistości. Słowo "znak" na ogół rozumie się dość szeroko, obejmując nim zarówno komunikat /np. zespół zdań, fotografię/, jak i określone fragmenty komunikatu /np. poszczególne słowa czy litery /Zob.76,s.11/. Dla lepszego zrozumienia roli "znaku", celowe wydaje się porównanie go z takimi nośnikami informacji, jak: symptomy i sygnały. Na konieczność rozróżnienia powyższych nośników informacji zwrócił uwagę T.Milewski /Zob.37/. Symptomem /objawem/jest np. niski lot jaskółek, który zapowiada zbliżający się deszcz, krzyk chorego pod wpływem bólu. Ten sam krzyk chorego staje się sygnałem, gdy chory posługuje się nim celowo, aby uzyskać pomoc lekarza, może to robić nawet przy słabym natężeniu bólu /Zob.76,s.37 i 41,s.95/.Podobnie ocena negatywna może być symptomem braku przygotowania z określonej partii materiału nauczania, w innych zaś przypadkach może być tylko sygnałem /wtedy gdy uczeń mimo oceny niedostatecznej nie jest świadomy swoich braków/.

Przytoczone przykłady wskazują, że symptom pełni funkcję informacyjną, lecz nie pełni funkcji komunikatywnej /brak łączności między nadawcą i odbiorcą/. Sygnał pełni funkcję informacyjną i komunikacyjną, ale nie pełni funkcji nominatywnej, na

przykład ocena niedostateczna może być sygnałem, że należy się wziąć do pracy, ale nie zawsze określa jednoznacznie czego konkretnie ma dotyczyć ta praca.

> "Znaki pełnią równocześnie wszystkie trzy funkcje, tj. informacyjną, komunikacyjną i nominatywną. Poznawanie za pomocą informacji znakowych /.../ jest procesem trójwarstwowym. Jego warstwę pierwszą najbardziej zewnętrzną,jest poznawanie zmysłowe - poznawanie szaty informacji znakowych. Jest to poznawanie bezpośrednie w przeciwieństwie do poznawania pośredniego, znamiennego dla obu warst pozostałych. Poznawanie zmysłowe, które trafniej można nazwać poznawaniem oznakowym jest dwojakie: symptomowe /warstwa druga/ i komunikatowe /warstwa trzecia/. /.../ Cznakami będą zarówno rzeczy nie będące ludzkimi tworami informacyjnymi, jak też twory informacyjne - komunikaty. Wymienione trzy warstwy poznawcze występują w komunikacie czyli informacji znakowej" /76,s.35/.

Komunika. będzie zatem rodzajem znaku, a więc swoistym narzędziem semiotycznym. Komunikat to jakby narzędzie, za pomocą którego człowiek informujący kształtuje informacyjnie drugiego człowieka: przekształca go z nie poinformowanego w poinformowanego /76,s.11/. T.Kotarbiński /20/ termin "narzędzie" definiuje następująco:

> "Przez narzędzie rozumiemy przedmioty, które bądź same są źródłem siły, i dziełem naszym jest, że wywierają nacisk bezpośredni lub pośredni na daną rzecz, bądź które służy do przenoszenia takiego nacisku lub naszego własnego impulsu dowolnego z obiektu naciśniętego na inny obiekt, w obu zaś przypadkach - przedmioty urobione do tego celu z zewnętrznego tworzywa. Podstawowym podziałem narzędzi jest podział na: narzędzia zasileniowe i narzędzia informacyjne. Przykładem narzędzi informacyjnych może być: słowo mówione, napis, taśma perforowana w maszynie matematycznej, kierownica samochodu" /Por.76,s.24/.

Narzędzia nie tylko sprzyjają lepszemu wykonywaniu zadań, lecz nadto zmniejszają wysiłek ludzki. W prakseologii mówi się nie tylko o sprawności twórcy, ale także o sprawności narzędzi i tworzyw. Narzędzie jest tym bardziej sprawne i operatywne, im lepiej nadaje się ono do wykonywania określonego zadania lub im mniejszym wysiłkiem dane zadanie za jego pomocą można wykonać /Zob.76,s.27/.

Wśród komunikatów na szczególną uwagę zasługują komunikaty zdaniowe. Za komunikat zdaniowy uważa się wypowiedź w postaci zarówno zdania oznajmującego, jak i pytającego lub rozkazującego /76,s.59/. Do zdań oznajmujących zaliczyć należy także zdania o charakterze sądów wartościujących, a więc oceny. W toku procesu dydaktyczno-wychowawczego spotykamy się z kilkoma rodzajami komunikatów. W relacji nauczyciel-uczeń występują następujące formy komunikatów:

"K_1 - komunikaty, które zawierają informacje z zakresu ogólnej dziedziny wiedzy,

K_2 - komunikaty sprawdzające, czy informacja została odebrana w takiej postaci, jak ją zaplanowano; komunikaty sprawdzające mogą przyjmować różnorodne formy w zależności od złożoności, znaczenia, charakteru przekazanych informacji oraz poziomu samodzielności uczącego się,

K_{2a}- komunikaty sprawdzające wierność /dokładność/,

K_{2b}- komunikaty sprawdzające poziom rozumienia,

K_{2c}- komunikaty sprawdzające operację wyjaśniania w odniesieniu do danego materiału,

K_{2d}- komunikaty sprawdzające operację przewidywania itp.,

K_3 - komunikaty - sygnały do podjęcia rozwiązywania zadań i problemów,

K_4 - komunikaty stymulujące aktywność własną ucznia,

K_5 - komunikaty o charakterze oceniającym; stanowią one źródło pozytywnych lub negatywnych wzmocnień w zależności od tego pełnią funkcję aktywizującą lub hamującą"/41,s.14/.

Widzimy zatem, że komunikaty - oceny, zarówno ze względu na częstotliwość ich występowania, a także ich niezbędność mają bardzo duże znaczenie dla prawidłowego przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego. Komunikat w odróżnieniu od informacji innego rodzaju, cechuje się tym, że ma on swego twórcę oraz potencjalnego odbiorcę, czyli osobę /lub aparat/, która ma go użytkować. Sformułowanie "potencjalny użytkownik komunikatu" rozumiemy jako zdatność komunikatu do bycia użytkowanym bez względu na to, czy dany komunikat będzie czy nie będzie użytkowany /Por.76,s.60/.

Użytkownikiem komunikatu - oceny jest najczęściej uczeń. Z tego względu sprawą pierwszoplanową staje się dbałość o właściwe formułowanie komunikatów zarówno przez nauczycieli, autorów podręczników szkolnych, jak i przez samych uczniów. W pewnych bowiem sytuacjach może dojść do rozlicznych nieporozumień. Nieporozumienia owe najczęściej są konsekwencją niejasności i niejednoznaczności wypowiedzi, wynikają one z uniwersalności języka struktur abstrakcyjnych.

Zjawisko niejasności i niejednoznaczności wypowiedzi jest również stałym składnikiem sytuacji egzaminacyjnych i kontrolnych. Wynika to z nierespektowania zasady, że określoną myśl /strukturę formalną/ wyrazić można w bardzo licznych wariantach wypowiedzi, tj. struktur realnej komunikacji w mowie lub piśmie /Por.41,s.96/.

Według N.Chomskyego /27/, język jest strukturą wielopoziomową. W dość dużym uproszczeniu można język traktować jako:

1/ mechanizm generowania sensu wypowiedzi językowej,

2/ mechanizm kształtowania postaci wypowiedzi pod względem fonetycznym, leksykalnym i syntaktycznym /składniowym/.

W warunkach gdy obydwa wymienione mechanizmy są zsynchronizowane, wówczas większa część zawartości myśli, wiedzy i uwewnętrznionego doświadczenią /czyli zawartość tzw.struktur głębokich/ zostaje wyrażona poprzez realizację fonetyczną,rozkład akcentów, intonację, zawartość leksykalną /tj.słownictwo/ oraz składnię wypowiedzi, Jednak nawet w warunkach wysokiej synchronizacji mechanizmu generowania sensu z mechanizmem realizowania formy wypowiedzi, istnieje zawsze pewna niezgodność pomiędzy poziomem sensu wypowiedzi a poziomem jej realizacji /wykonania/. Niezgodność ta występuje w dwóch odmianach:

1. Niekoniecznie myślimy w języku. Często myślimy obrazami lub w kategoriach sytuacji czy zdarzeń, nie mogąc w ogóle wyrazić w słowach tego, co czujemy.
2. Czasami zdarza się także, że mówimy lub piszemy coś, czego nie zamierzaliśmy komunikować /Zob.41,s.97/.

W procesie komunikacji łatwo o niejasność i nieporozumienia. Jedynym sposobem ich uniknięcia jest powiększenie liczby wypowiedzi /komunikatów/ na ten sam temat. Negatywnie ocenić egzaminowanego można dopiero na podstawie pewnej "próbki" wariantów jego wypowiedzi /41,s.97/. Powyższe zjawiska mają ścisły związek z zagadnieniem postrzegania i rozumienia komunikatu.

"Użytkownik postrzega komunikat zawsze i tylko wtedy, gdy jego narządy percepcji komunikat przyjęły i zarejestrowały./.../ O rozumieniu komunikatu powiedzielibyśmy wtedy, gdy postrzegłszy komunikat uświadamia on sobie rzeczywistość komunikowaną. /.../O znaniu komunikatu użytkownik może powiedzieć dopiero wtedy, gdy nie tylko spostrzegł go i zrozumiał, ale gdy nadto uzyskał określone rezultaty w procesie jego badania" /76,s.63/.

Zrozumiałość komunikatu uwarunkowana jest jego strukturą. Zależy ona przede wszystkim od obecności w komunikacie wyłącznie elementów koniecznych, które odzwierciedlają komunikowaną rzeczywistość, skierowane są do określonego użytkownika.

Wcześniej sygnalizowaliśmy sprawę komunikatu jako narzędzia semiotycznego. Należy nadmienić, że wszelkie narzędzia powinny się wyróżniać sprawnością i operatywnością. Pod adresem operatywności komunikatu jako narzędzia wysuwa się następujące postulaty optymalnego dostosowania:

1/ narzędzia do tworzywa przekształcanego w produkt, czyli dostosowanie komunikatu do jego użytkownika /maksymalna dostępność, postrzegalność, zrozumiałość komunikatu/,

2/ narzędzia do twórcy operującego narzędziem dla wytworzenia produktu, czyli dostosowanie komunikatu do jego twórcy /wyuczalność technologii tworzenia komunikatu, łatwość tworzenia komunikatu pod względem jego treści jak i formy/,

3/ twórcy produktu do narzędzia, czyli dostosowanie twórcy komunikatu do komunikatu,

4/ twórcy produktu do tworzywa przekształconego w produkt, czyli dostosowanie twórcy komunikatu do użytkownika.

Powyższe postulaty należy uzupełnić dodatkowym wymogiem, szczególnie ważnym dla narzędzi semiotycznych, optymalność dostosowania komunikatu do rzeczy komunikowanej /jednoznaczność, wierność, dokładność, szczegółowość/ /41,s.99/. Respektowanie przytoczonych postulatów powinno w znacznym stopniu przyczynić się do lepszego posługiwania się komunikatem w procesie porozumiewania się ludzi.

Przedstawiliśmy tutaj kilka ogólnych aspektów języka naturalnego. Każdemu nauczycielowi jako twórcy komunikatów, któ-

rych użytkownikami są uczniowie powinno szczególnie zależeć na tym, aby jego wypowiedzi /w tym oceny/ miały w maksymalnym stopniu charakter operatywny, a tym samym przynosiły określone korzyści uczniom. Korzyści te, które powinny wynikać ze wzajemnej komunikacji między nauczycielem i uczniem, mają polegać nie tylko na uzyskaniu obiektywnej oceny określonych faktów, zjawisk czy działań uczniowskich, ale przede wszystkim na uzyskaniu informacji ukierunkuwujących dalsze postępowanie wychowanków.

1.3.2. Logiczna wartość wyrażeń oceniających

W naukach humanistycznych od dawna istnieje spór o to, czy ocenom można przypisać określoną wartość logiczną, tzn. prawdę lub fałsz. Jak wiadomo atrybut prawdy przysługuje tylko niektórym wyrażeniom językowym, mianowicie zdaniom orzekającym nie przysługuje zaś tzw. zdaniom intencjonalnym, to znaczy zdaniom opisującym myśli, sądy, życzenia, przekonania itp. stany psychiczne podmiotu. Sporne jest, do jakiego typu zdań zaliczyć oceny. Część badaczy skłonna jest zaliczyć oceny do zdań intencjonalnych, czyli logicznie neutralnych /Zob.29;74,s.440/.

Analiza syntaktyczna ocen wykazuje, że tak nie jest,to znaczy, że oceny w większości przypadków nie mają intencjonalnego charakteru. Zauważmy, że do identyfikacji oceny wystarczy uwzględnienie w jej strukturze dwóch komponentów: a/ przedmiotu oceny oraz b/ podstawy oceny /kryteria i normy/. Innymi słowy, w każdej ocenie możemy wyróżnić część deskryptową i część emocjonalną. Część deskryptowa - to opisany w zdaniu orzekającym /a więc prawdziwym lub fałszywym/ przedmiot oceny, część emocjonalna zaś to podstawa oceny, to określone kryteria

opisane w zdaniach normatywnych. Ocenę formułuje się wtedy,gdy stwierdza się pewną zgodność /lub niezgodność/ danego stanu rzeczy z przyjętymi kryteriami.

Praktyka językowa w odniesieniu do ocen zwykle dopuszcza znaczną skrótowość wypowiedzi. W ocenie rzadko wskazuje się podstawę upoważniającą do przypisania takiej czy innej wartości danemu stanowi rzeczy. Jest to tak zwane niedopowiedzenie relatywizacji /Por.1,s.61/. Fakt ten staje się przyczyną tego, że istotnie o pewnych ocenach nie można w sposób jednoznaczny powiedzieć czy są one prawdziwe, czy też fałszywe.

Dla zilustrowania poruszonego problemu posłużymy się analizą przykładów zdań dokonaną przez H.Lewandowskiego /Zob.29/. Rozważmy na przykład takie zdania:

1/ "Jan pracuje fizycznie".

2/ "Dobrze, że Jan pracuje fizycznie".

Do sformułowania prawdziwego zdania /1/ wystarczy, że np. widzimy Jana, który pracuje fizycznie i potrafimy odróżnić pracę fizyczną od pracy innego typu. Natomiast to, co upoważnia nas do sformułowania zdania /2/ znajduje się jak gdyby na "zewnątrz" całej opisywanej w nim sytuacji. W zdaniu tym stwierdzone są dwa fakty: a/ to, że Jan pracuje fizycznie oraz b/ zgodność tego faktu z czymś, co jest podstawą, "upoważnieniem" do użycia słowa "dobrze" /mogą to być albo np.nasze oczekiwania na wynik pracy Jana, albo obowiązek pracy fizycznej, któremu podlega Jan, albo wskazania lekarza. Struktura zdania /2/ nic nie mówi o tym istotnym powiązaniu opisywanego faktu z przyjętym kryterium. Chcąc orzec o prawdziwości lub fałszywości tego typu zdań, jak np. /2/, tzn. zdań oceniających, należy zadbać o poprawną ich strukturę: powinny to być wyrażenia

o strukturze $G/\alpha : \tau/$ lub $H/\alpha ? \tau/$.

W literaturze naukowej poświęconej problemom ocen rozróżnia się oceny subiektywne, intersubiektywne i obiektywne. Oceny te różnią się między sobą tym, że w przypadku ocen subiektywnych wartościowanie odbywa się na podstawie kryteriów ustalonych przez podmiot oceniający, w przypadku ocen intersubiektywnych kryteria te są wyrazem "opinii społecznej", zaś w przypadku ocen obiektywnych, kryteria te wynikają z obowiązujących w danej społeczności aktów normatywnych, kodeksów norm itp. Warunkiem obiektywności ocen jest teoretyczna i praktyczna znajomość danej dziedziny wiedzy, sztuki czy innego wycinka rzeczywistości oraz gramatyczno-logiczna umiejętność formułowania wypowiedzi. Najwyższą wartość naukową posiadają oceny intersubiektywne oraz oceny obiektywne, bowiem tym ocenom można przypisać prawdę lub fałsz. Jedynie te oceny są twierdzeniami uprawnionymi w nauce /Por.29/. Oceny subiektywne mają najczęściej charakter zdań intencjonalnych, czyli logicznie neutralnych.

1.4. OCENA JAKO KOMPONENT RACJONALNEGO DZIAŁANIA ORAZ JEJ FUNKCJE

Mówiąc o racjonalnym działaniu mamy na myśli każde działanie, które jest podejmowane w sposób świadomy i celowy. W strukturze takich działań jedno z ważniejszych ogniw stanowi ocena. Dotyczy to zarówno działań pedagogicznych /tak dydaktycznych jak i wychowawczych/, a także innych działań. Przykładem może być tutaj struktura procesu nauczania, na którą składają się takie czynności nauczyciela, jak: uświadomienie uczniom celów i zadań nauczania, opracowanie nowego materiału, uogólnianie

nowego materiału, utrwalenie, kształtowania umiejętności i nawyków, wiązanie teorii z praktyką oraz kontrola i ocena wyników nauczania. Poszczególnym czynnościom nauczyciela odpowiadają kolejne czynności ucznia, w strukturze których istotne miejsce zajmuje także samokontrola i samoocena przyswojonych wiadomości /Por.47:28/. Ocena może wystąpić na każdym etapie procesu kształcenia /Zob.2/. Element oceny występuje również w strukturze działań mających na celu realizację określonych planów, jak i w strukturze działania skutecznego. Według A.Podgóreckiego /Zob.55,s.71 i 131/ realizacja projektu obejmuje: a/ wykonanie odpowiednich działań, b/ sprawdzenie, c/ ocenę skutków.

Dyrektywy zaś skutecznego działania dotyczą:

1. Dostatecznego opisu.
   a/ stanów rzeczy podległych diagnozie,
   b/ postulowanych stanów rzeczy,
   c/ skutków.
2. Oparcia się na uznawanych ocenach w stosunku do:
   a/ stanów rzeczy podległych diagnozie,
   b/ prognozy,
   c/ skutków.
3. Empirycznej weryfikacji hipotez dotyczących sposobów realizacji.

Znaczenie poszczególnych komponentów struktury działania nie zawsze jest jednakowe; istnieją ogniwa ważniejsze i mniej ważne. Niektóre ogniwa mogą mieć decydujące znaczenie dla całości działania oraz jego wyników. W teorii działania praktycznego komponenty takie noszą nazwę "ogniw podstawowych"/Zob.73, s.122/. Wprawdzie brakuje podstaw do uznania oceny za podsta-

wowe ogniwo wszelkich działań. Mimo to można ją nazwać istotnym elementem struktury działań.

Ocena jest narzędziem, które w istotny sposób wpływa na przebieg działania, jak również na jego wynik. Ocena może być narzędziem zmiany przebiegu działania /narzędzie stymulacyjne/, narzędziem powodującym podjęcie bądź zaniechanie działania /narzędzie motywacyjne/, może być także narzędziem poznawczo-informacyjnym, tzn. narzędziem zmieniającym niewiedzącego w wiedzącego, a więc narzędziem kształtującym świadomość. W związku z powyższym można mówić o różnych funkcjach oceny: na przykład o funkcji stymulacyjnej, motywacyjnej, poznawczej i innych. Narzędziem spełniającym powyższe funkcje będzie jedynie taka ocena, która stanowi wynik procesu oceniania /proces ten może dotyczyć poszczególnych etapów działania/.

Problem funkcji ocen poruszany był, jak dotąd, w literaturze pedagogicznej jedynie okazjonalnie /przy okazji badań nad ocenami szkolnymi/. Spośród wszystkich funkcji jakie ocena może pełnić wobec przedmiotu i podmiotu oceny, najistotniejszą wydaje się być funkcja stymulacyjna, z niej bowiem wynika szereg innych funkcji, np. funkcja rytmizująca, sterująca, systematyzująca, a także motywacyjna i selekcyjna.

1.4.1. Ocena jako narzędzie stymulacji działań człowieka

W oparciu o literaturę przedmiotu wyróżnić można dwa główne mechanizmy regulujące i określające zachowanie człowieka, mianowicie: mechanizm sterujący i napędowy. W mechanizmie sterującym i napędzającym zachowanie człowieka bardzo ważną rolę odgrywają wszelkie informacje, wiadomości i wiedza /Zob.72/. Przez informację rozumiemy to wszystko, co dostarcza danych o

jakimś fakcie lub zdarzeniu. Proces uświadamiania sobie jakiegoś przedmiotu lub zjawiska jest aktem przyjmowania informacji. Informacje mogą być przekazywane za pomocą mowy, cyfr, znaków, liter czy wielkości fizycznych, tzn. sygnałów lub symboli. Określona ograniczona w czasie grupa symboli tworzy wiadomość /35,s.24-25/. Każda ocena jest także zbiorem określonych informacji o jej przedmiocie. Zbiór owych informacji /wiadomości/może się charakteryzować takimi cechami, jak: stopień nasycenia informację /przy czym liczba szczegółów nie świadczy o stopniu nasycenia/, stopień ogólności, sposób zakodowania, struktura. Zbiór wiadomości o określonej strukturze dopiero tworzy wiedzę /Zob.72/. Na wiedzę składa się również zbiór ocen o odpowiedniej strukturze. Ten rodzaj wiedzy, mianowicie wiadomości i informacje o rezultatach działania człowieka, o jakości,znaczeniu i właściwościach rzeczy, zjawisk, można przekazywać za pomocą ocen, które mogą się przyczynić do modyfikacji dotychczasowych działań lub doskonalenia rzeczy. W tym sensie możemy mówić o regulacyjnej funkcji każdego działania, a więc i nauczania /Por.9,s.79/.

> "Nauczanie to praca nauczyciela z uczniami organizowana zazwyczaj w szkole. W toku tej pracy nauczyciel kieruje uczeniem się uczniów. Jest procesem, w którym na podstawie poznania, doświadczenia i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub zmieniają się stare" /Zob.47,s.10/

Przez kierowanie, w szerszym znaczeniu, rozumiemy działanie zmierzające do spowodowania funkcjonowania innych rzeczy zgodnego z celem tego, kto nim kieruje. Przez kierowanie w znaczeniu węższym, ściślej kierowanie ludźmi, rozumiemy zaś działanie zmierzające do spowodowania działania innych ludzi zgod-

nego z celem tego, kto nimi kieruje. W organizacji nieformalnej ten sam rodzaj działania nazywamy przewodzeniem lub przywództwem /82,s.381/. Z powyższego wynika, że nauczanie i uczenie się są czynnościami podejmowanymi ze względu na określony cel; zmierzają do osiągnięcia zamierzonego efektu. Podlegają więc tym samym prawom psychologicznym, co wszystkie inne celowo podejmowane działania.

W psychologii przyjmuje się, że czynność jest procesem ukierunkowanym na osiągnięcie wyniku, o strukturze kształtującej się stosownie do warunków, tak by możliwość osiągnięcia wyniku została utrzymana /73,s.139/. W prakseologii zaś w najszerszym znaczeniu "działanie" to tyle, co wywoływanie zmian. Mówimy, że dany element rzeczywistości "działa" na inne elementy, gdy zmianom w danym elemencie towarzyszą lub gdy następują po nich zmiany w innych elementach /82,s.182/.Każda czynność prowadzi do określonego rezultatu, który nazywa się wynikiem. W prakseologii wynik działania nazywany jest "dziełem". Przez dzieło rozumie się, za autorem "Traktatu o dobrej robocie", nie rzecz, ale jej zmianę lub spowodowane przez sprawcę utrzymywanie się jej bez zmiany /82,s.196/. Podkreślić tutaj należy, że wynik czynności, dzieło, jest skutkiem tylko czynności zamierzonych. Stąd wniosek, że nie każdy skutek czynności stanowi jej wynik. Nie zamierzone skutki czynności to skutki uboczne. Skutki te mogą mieć dla wykonującego czynność charakter pozytywny bądź negatywny. Na przykład, wynikiem uczenia się jest wyuczenie się czegoś, za co uczeń otrzymuje ocenę pozytywną. Ocena jest zatem wynikiem /efektem/ uczenia się.Natomiast skutkiem ubocznym uczenia się może być przykładowo: stan zadowolenia ucznia, otrzymanie większego kieszonkowego itp.

/Problem skutków oceny został omówiony osobno/.

Przyjrzyjmy się przeto mechanizmom regulującym czynności ukierunkowane na cel. Problem ten łączy się ściśle z oceną wyników określonych czynności. We współczesnej psychologii przyjmuje się następujące rozwiązanie wskazanego problemu:

1. Przyjmuje się, że jednym z czynników regulujących czynności /zachowanie się/ organizmów żywych, z ludźmi włącznie jest otaczający świat. Układy przedmiotów i zdarzenia zachodzące w tym świecie stanowią bodźce, które docierając do organizmów żywych wywołują określone procesy lub zmiany w procesach już istniejących.
2. Bodźce te nie działają w izolacji, lecz na ogół jako elementy wplecione w pewien układ bodźców. W procesie wytwarzania się związków między bodźcami zewnętrznymi a reakcjami, istotną rolę odgrywają te skutki czynności, które okazały się dla podmiotu wartościowe. Dzięki tej wartości działający bodziec zostaje wzmocniony, stając się sygnałem.
3. Każda reakcja organizmu wywołuje określone zmiany bądź w otaczającym świecie, bądź w samym działającym podmiocie. Te zmiany wpływają z kolei, w określony sposób, na zachowanie podmiotu, który reagując powoduje kolejne zmiany sytuacji, w jakiej działa /9,s.82/.

Problemem mechanizmów regulujących czynności zajmuje się także cybernetyka. W przestrzeni, jak głoszą cybernetycy, można wyodrębnić pewne obiekty /układy/ wzajemnie na siebie oddziałujące. "Wszelkie celowe oddziaływanie jednego układu względnie odosobnionego na drugi, w celu uzyskania określonych zmian przebiegu procesów zachodzących w układzie sterowanym - będziemy nazywać sterowaniem" /17,s.415/. Sterowanie jest to wywie-

ranie pożądanego wpływu na dowolne zjawiska. Jeżeli to,co steruje nazwiemy podmiotem sterowania, a to, co jest sterowane - przedmiotem sterowania wówczas możemy powiedzieć,że w procesach sterowniczych podmiot sterowania oddziaływa na przedmiot sterowania. Związek między podmiotem a przedmiotem sterowania nosi nazwę sprzężenia.

W cybernetyce mówi się m.in. o sprzężeniu prostym,w sytuacji gdy jeden układ oddziałuje na drugi oraz o sprzężeniu zwrotnym, gdy oba układy oddziałują na siebie wzajemnie. Największe walory praktyczne ma drugi rodzaj sprzężenia.

Jeżeli kierowanie procesem uczenia się nazwiemy sterowaniem, wówczas ucznia możemy uważać za przedmiot sterowania, a nauczyciela za podmiot sterowania. Istotą sprzężenia zwrotnego w tym przypadku jest informacja /ocena/, która płynie od nauczyciela /podmiot sterowania/ o zachowaniu się względnie działaniu sterowanego przedmiotu, tzn.ucznia. Na podstawie tej informacji podmiot sterujący /nauczyciel/ może dokonać pożądanych zmian w swoim postępowaniu /wysyłaniu sygnałów/ w odniesieniu do przedmiotu sterowania, aby uzyskać prawidłowe zachowanie się lub określone działanie zmierzające do realizacji założonego celu /2,s.45-46/.

Sterowanie może mieć charakter otwarty bądź zamknięty. Ze sterowaniem otwartym mamy do czynienia wtedy, gdy układ sterowany i układ sterujący łączy bezpośrednia relacja sprzężenia szeregowego, gdy zaś łączy je relacja bezpośredniego sprzężenia zwrotnego, sterowanie nazywamy zamkniętym /17,s.415/.

W dotychczasowej praktyce szkolnej dominuje schemat sterowania w układzie otwartym. Stan taki wynika z faktu, że większość nauczycieli uważa, iż ocena różnych rzeczy, faktów i zja-

wisk oraz działań uczniowskich winna przede wszystkim oddziaływać na ucznia. Nie potrafią oni natomiast wyciągnąć odpowiednich wniosków do dalszej pracy własnej.

Sprzężenie zwrotne może być dodatnie lub ujemne. Przy sprzężeniu dodatnim wzajemne oddziaływania wzmagają się. Ocena w zależności od różnych okoliczności może być przykładem sprzężenia zwrotnego, zarówno dodatniego jak i ujemnego. Okazuje się, że ocena będzie sprzężeniem zwrotnym dodatnim, jeśli spełnione zostaną jej podstawowe warunki /adekwatność, obiektywność, instruktywność/ oraz wtedy, gdy przedmiot sterowania, czyli uczeń będzie świadomy celu i istoty oceny.

1.4.2. Skutki oraz sposób zużytkowania wyników procesu oceniania

Posługując się jakimkolwiek narzędziem uzyskujemy określone rezultaty, które nazywa się zazwyczaj skutkami. Ocena to także narzędzie mogące służyć do osiągnięcia pewnych celów. Skutki oceny są wielostronne. Mają one wpływ zarówno na przedmiot oceny, jak i na podmiot oceniający. Jednak wielkość tego wpływu uzależniona jest od wielu czynników m.in. od jakości ocen /komunikatów oceniających/, stopnia ich zrozumienia, typu reakcji na ocenę. Aby ocena stała się poważnym przeżyciem zmieniającym niektóre przyzwyczajenia, cechy osobowości jednostki oceniającej i ocenianej musi przede wszystkim istnieć zainteresowanie oceną i zrozumienie jej roli w procesie kształcenia. Ocena musi się stać faktem świadomym.

Zanim przejdę do omówienia skutków oceny, należy wcześniej wyjaśnić, na ile proces oceniania jest procesem świadomym oraz, na ile osoba oceniająca /ocena/ może być sprawcą określonych

zmian w osobowości, czy też w działaniu przedmiotu oceny. Okazuje się, że

"niekiedy łańcuch zdarzeń bywa tego rodzaju, że mamy wątpliwości, czy człowieka, którego działanie wchodzi do owego łańcucha, można nazwać sprawcą. Na przykład, traktorzysta uruchomił motor, jechał lasem - włączył się czynnie w łańcuch przyczyn, które doprowadziły do pożaru. Nie wiedział o tym i nie chciał tego zrobić - nazwiemy go więc sprawcą w sensie obiektywnym. Gdyby podpalenie lasu było jego czynem świadomym - moglibyśmy go nazwać sprawcą w sensie subiektywnym" /62,s.166/.

Przykład ten dowodzi, że człowiek nigdy nie jest świadomy wszystkich skutków swojej działalności, tzn. że sprawca w sensie obiektywnym nie zawsze jest jednocześnie sprawcą w sensie subiektywnym. Nie zwalnia nas to oczywiście z obowiązku przewidywania skutków naszych działań. Powinniśmy starać się być w każdej sytuacji sprawcami w sensie subiektywnym. Wydaje się, że z podobną sytuacją mamy do czynienia w przypadku działalności człowieka jaką jest ocenianie. Chodzi tutaj o to,że oceniający /ocena/ nie zawsze jest sprawcą określonych zmian u ocenianego w znaczeniu subiektywnym. Wynika to z tego, że proces oceniania nie zawsze jest procesem świadomym, a pewne oceny /rodzaje ocen/ w procesie kształcenia w większym stopniu występują okazjonalnie niż jako działania zamierzone.

Jakie są skutki oceny? Okazuje się, że bardziej znane są zewnętrzne skutki oceny, niż jej skutki wewnętrzne. Nie ma bowiem opracowanego naukowo opisu reakcji i przeżyć towarzyszących aktowi oceny.

"Wstępnie można wysunąć tylko pewne szczegółowe zagadnienia:

1. Jako pierwsze występuje zjawisko, które można określić jako «zderzenie oceny» /Zob.31,s.94/.

2. Przeżywane emocje, na które składa się nie tylko uczucie zagrożenia, obawą przed dyskwalifikacją, ale również uczucie związane z potrzebą uznania za pracę i wysiłek, potrzeba powodzenia i sukcesu.
3. Ostatni składnik - to decyzja, która uruchamia naszą energię w pewnym kierunku" /24,s.135/.

Wyróżnia się trzy typy reakcji na ocenę:

a/ typ obojętny,

b/ typ emocjonalny,

c/ typ polegający na odruchu obronnym /24,s.136/.

Gdy idzie o zewnętrzne skutki oceny zaliczyć tutaj należy między innymi następujące fakty:

1. Przyjęcie bądź odrzucenie określonego przedmiotu, idei itp.
2. Podjęcie określonych działań praktycznych, zmierzających do udoskonalenia czegoś.
3. Zmiana zachowania.

Osobny problem to zagadnienie użyteczności ocen,gdyż oceny mają za zadanie spełnienie określonych celów. Mimo że brakuje badań dotyczących użyteczności ocen do "zmieniania i doskonalenia" uczniów, warto uświadomić sobie od jakich czynników zależy użyteczność w ogóle.

"Użyteczność jaką ludzie przypisują wynikowi alternatywy, zależy od stanu podmiotu, a mówiąc dokładniej, od struktury celów decydenta ukierunkowującego jego działanie, a generowanych przez jego system potrzeb" /23,s.95/.

Czynniki od których zależy użyteczność to:

"1. Wymiar czasu. Im później decydent ma uzyskać wynik,czyli im bardziej czas "konsumpcji" efektu decyzji jest odległy, tym atrakcyjność owego wyniku jest mniejsza.
2. Ocena użyteczności alternatyw i ich konsekwencji zależy od wielu czynników środowiskowych m.in. od kontekstu w jakim decydent rozwiązuje zadanie" /23,s.143/.

Zgodnie z powyższym, chcąc aby oceny miały charakter maksymalnie użyteczny należy się liczyć z jej celami, a także potrzebami osoby ocenianej. Ponadto nie należy zwlekać z komunikowaniem ocen, gdyż użyteczność oceny wystawionej i przekazanej z pewnym opóźnieniem jest o wiele mniejsza.

Z użytecznością ocen ścisły związek ma sposób ich zużytkowania. Sposób zużytkowania ocen w znacznym bowiem zakresie warunkuje użyteczność. Należy tutaj rozróżnić sposób zużytkowania ocen przez ucznia i przez nauczyciela. W literaturze pedagogicznej brak jest informacji na temat sposobów zużytkowania ocen przez uczniów i w zasadzie niewiele wiemy, co uczeń bierze pod uwagę z oceny, modyfikując swoje działania. Podobnie dość ubogo przedstawia się nasza wiedza na temat sposobów zużytkowania ocen uczniowskich przez nauczycieli, w celu doskonalenia własnych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych.

1.5. Wywoływanie procesu oceniania poprzez pytania i polecenia

Realizacja ogólnych celów kształcenia odbywa się i jest możliwa jedynie poprzez osiągnięcie celów cząstkowych, co ma miejsce w codziennej systematycznej pracy szkoły. Cele cząstkowe określa się jako zadania, przez zadanie zaś rozumie się "wszelkie polecenia nauczyciela dotyczące wykonania określonych czynności przez ucznia i osiągnięcie przez niego, poprzez te czynności pożądanego wyniku" /19,s.76/. W tym sensie zadaniem jest także każde pytanie, bowiem poszczególne pytania można traktować jako żądanie określonej informacji. Informacja ta jest odpowiedzią na postawione pytanie lub polecenie. Z kolei odpowiedź, w zależności od treści pytania, może być o podstawę

np. oceny wiadomości i umiejętności uczniów, albo może w niej być przedstawiona konkretna sytuacja oceniająca. Odpowiedź drugiego typu jest reakcją na polecenie lub pytanie o ocenę. W tym kontekście polecenia i pytania o ocenę należy traktować jako podstawę tworzenia sytuacji oceniających oraz samych ocen. Wprawdzie przyjęliśmy, że podstawa oceny to określone kryteria, opisane w zdaniach normatywnych, postulujące pewne stany, wzorce itp., zauważyć jednak należy, że wydając polecenie lub pytanie o ocenę, zakładamy znajomość tych norm i kryteriów u indagowanego. Polecenie lub pytanie o ocenę jest więc podstawą sytuacji oceniającej, jest bowiem żądaniem informacji o podstawę oceny. Na przykład konsekwencją pytania "Jak oceniasz zjawisko x ?" będzie ocena typu: "Zjawisko x jest dobre /złe/, ponieważ ...". Aby ocenić zjawisko x w tym przypadku, należy przedstawić podstawę oceny, czyli opisać interesujące nas zjawisko oraz podać powód /kryteria i normy/, dla którego oceniamy je pozytywnie lub negatywnie. Mając na uwadze powyższe względy, przedstawiłem wybrane problemy dotyczące znaczenia pytań i poleceń w procesie oceniania oraz podstawowe mechanizmy związane ze stawianiem pytań oraz udzielaniem na nie odpowiedzi.

Pytania są nieodłącznym zjawiskiem towarzyszącym procesowi kształcenia. W praktyce szkolnej stawia się tysiące pytań, które można poklasyfikować ze względu na ich cel, treść, formę, budowę logiczną, znaczenie i funkcje. Z uwagi na cel i przedmiot niniejszej pracy, na szczególną uwagę zasługują dwa rodzaje pytań i poleceń stawianych przed uczniami, są to pytania sprawdzające, tzn. pytania za pomocą których nauczyciel zdobywa informacje o wiadomościach ucznia, oraz pytania o charakte-

rze poznawczym, których celem jest opanowanie przez ucznia nowych wiadomości i umiejętności. Zatem można powiedzieć, że znaczenie pytań i poleceń sprowadza się:

1/ do sprawdzania wiadomości, umiejętności i nawyków uczniów /szczególnie w kontroli ustnej/ oraz sprawdzenie struktury myślenia, które są podstawą oceny,

2/ do opanowania przez uczniów umiejętności oceniania, pytania pobudzają bowiem do działania i oceniania.

Biorąc pod uwagę pierwsze znaczenie pytań i poleceń, w celu obiektywizacji oraz zapobieganiu błędom w ocenianiu, warto prześledzić najważniejsze kwestie związane z mechanizmem stawiania oraz odpowiadania na pytania. Okazuje się, że sztuka pytania oparta jest co najmniej na następujących umiejętnościach:

1/ wyborze pytania dostosowanego do celu działania,

2/ prawidłowej konstrukcji logicznej zdań pytających,

3/ odpowiedniej szacie językowej pytania,

4/ trafnym, pod względem psychologicznym, doborze pytania oraz

5/ najlepszym wyborze okoliczności, warunków, w jakich pytanie zostało postawione lub zadane /64,s.13/.

Natomiast proces odpowiadania na pytanie obejmuje takie fazy, jak:

1/ zrozumienie pytania i podział pytania ogólnego na pytania elementarne /subpytania/,

2/ poszukiwanie, rekonstruowanie i generowanie informacji jako odpowiedzi na subpytania,

3/ skonstruowanie planu odpowiedzi na pytanie ogólne,

4/ bieżące komunikowanie i korygowanie odpowiedzi /41,s.101/.

W praktyce szkolnej spotkać można nauczycieli, którzy przykładają dużą wagę do jakości pytań, jednocześnie w trakcie kontroli starają się oni uwzględniać przedstawione wyżej fazy odpowiadania na pytania. Częściej jednak kontrolujący nie przywiązują uwagi do wskaźników procesów umysłowych. Żądają oni przede wszystkim natychmiastowych odpowiedzi, zgodnych z tym, co wcześniej przekazali uczniom lub też, co zawarte jest w podręczniku. Takim nauczycielom oraz wszelkim innym osobom przeprowadzającym kontrolę i ocenę wiadomości i umiejętności należy uświadomić poniższe odkrycia będące zasługą psychologów i pedagogów.

Każde pytanie charakteryzuje się tym, że jest w nim zawarta pewna wiedza /dane/, jednak wiedza ta jest niepełna, występują tutaj pewne niewiadome. Pytania problemowe opierają się wręcz na związku między elementami danymi i niewiadomymi. Zatem pytania można przedstawić jako schematy językowe o niepełnej strukturze danych.

T. Tomaszewski mechanizm odpowiadania na pytania /zadania/ wyjaśnia następująco:

> "wszelkie zadanie nie jest w gruncie rzeczy niczym innym, jak pobudzeniem jakiegoś posiadanego przez myślący podmiot schematu. Między zadaniem a odpowiedzią zachodzi ta różnica, że zadanie jest schematem niepełnym, a odpowiedź schematem uzupełnionym. Szukanie odpowiedzi jest szukaniem uzupełnienia do niepełnego schematu. Ów schemat niepełny uprzedza pojawienie się odpowiedzi pełnej, antycypuje tę odpowiedź. Można go nazwać "schematem antycypującym"/73, s.194/.

Szukanie odpowiedzi na pytania-zadania odbywa się przede wszystkim w zbiorze struktur pamięci.

"Gdy z jakimkolwiek zapytaniem zwracamy się do człowieka to stwierdzamy, że poddaje on to pytanie specjalnej analizie, aby zadecydować, czy w pamięci w ogóle przechowywana jest związana z nim informacją, jakie jest prawdopodobieństwo jej obecności, jakich wysiłków wymaga odnalezienie informacji, jakie są szanse sukcesu. Cała ta sekwencja operacji przebiega w naszym mózgu szybko i nieświadomie. Posiadamy dzisiaj tylko skromną wiedzę o prawach rządzących tymi złożonymi operacjami. /.../ Badania psychologiczne pokazują, że pamięć rzadko występuje w roli prostego magazynu zdarzeń, lecz jest zbiorem struktur, które trzeba przetworzyć w celu zrekonstruowania szukanej informacji" /41,s.101/.

W tym miejscu podkreślić należy jeszcze inną właściwość pamięci. Okazuje się, że

"w obrębie struktur głębokich i powierzchniowych aktualizacji podlegać mogą różne relacje /struktury relacji/ w zależności od charakteru pytań. Ponadto - co jest szczególnie ważne - odpowiednie magazynowanie informacji powoduje pojawienie się nowych relacji, których wcześniej nie znaliśmy. Oznacza to, że tworzenie coraz bardziej pojemnych, wzajemnie przenikających się struktur informacyjnych w czasie uczenia się decyduje później o niezawodności pamięci w czasie odpowiadania na pytania" /41,s.103/.

Widzimy zatem, że posługując się odpowiednio pytaniami jako narzędziami sprawdzającymi wiadomości i umiejętności, możemy z jednej strony uzyskać materiał do rzetelnej oceny, z drugiej zaś - zwiększamy dynamiczność i integrację procesów pamięci, a przez to zwiększamy pojemność oraz jakość tych procesów.

Stwierdziliśmy powyżej, że szukanie odpowiedzi - to równocześnie szukanie uzupełnienia do niepełnego schematu. Poszukiwanie to ma często charakter wyboru spośród wielu możliwych wariantów schematów odpowiedzi. Zazwyczaj pytający nie dyspo-

nuje danymi o kompletnym zbiorze wariantów,które zostały wzięte pod uwagę przez odpowiadającego. Zbiór ten można jednak poznać stosując odpowiednie techniki. Najczęściej wyróżnia się następujące techniki:

1/ technika stopnia zrozumienia pytania - można tego dokonać, polecając wyodrębnienie logicznych elementów struktury pytania lub wskazanie niejasności i uzasadnienie ich. Można też formułować tzw. pytania bezsensowne, oczekując ich rozpoznania i wyjaśnienia.

2/ technika tzw. głośnego myślenia - dzięki tej technice można prześledzić wiele złożonych czynności umysłowych, opisywać ich strukturę i typowe błędy.

3/ technika zadawania pytań przez ucznia polega ona na tym, że uczniowi podajemy pytanie-hasło i oczekujemy od niego serii sensownych pytań. Na ich podstawie można ocenić zarówno ilość jak i jakość przyswojonej wiedzy /zob.41, s.105-106/.

Technika ta może być stosowana zarówno w bieżącym procesie dydaktycznym, jak też w procesie kontroli i oceny, jednak nadaje się do stosowania dopiero na określonym szczeblu nauczania.

Inne znaczenie pytań w procesie oceny polega na wdrażaniu za ich pomocą do oceniania. Bowiem za pomocą konkretnych pytań można pobudzać do działań oraz do wyrażania określonych ocen. Problem ten jest stosunkowo mało zbadany. Biorąc za podstawę klasyfikacji różne kryteria, w literaturze wymienia się około dwudziestu rodzajów pytań. Spośród owych pytań na szczególną uwagę zasługują:

- pytania o jakość, o właściwość i cechy rzeczy, zjawisk, procesów i wydarzeń, występują one w następującej formie: "Jaki jest A?", "Jakie zalety i wady ma B?, "Czy C jest takie, a takie?"

- pytania o ocenę,rolę,znaczenie i zastosowanie rzeczy, zdarzeń,zjawisk:"Jak oceniasz A?","Jakie zastosowanie ma B?", "Jaką rolę odegrał C?", "Jakie znaczenie ma wydarzenie D?".
- pytania o podobieństwo, różnicę, tożsamość i sprzeczność rzeczy, zjawisk, procesów i zdarzeń /pytania porownania/:"Jakie jest A w porównaniu z B?", "W czym C i D są do siebie podobna /czym się różnią/?" /Zob.64, s.84-85/.

W pytaniach tych żąda się wyraźnie oceny,której przedmiotem są różne rzeczy, zjawiska,procesy i zdarzenia.Powyższe kwestie mogą być oceniane z punktu widzenia moralnego, prakseologicznego czy estetycznego. Stąd wśród pytań o ocenę można wyróżnić pytania dotyczące oceny moralnej, utylitarnej czy estetycznej.

Z badań, których przedmiotem była analiza pytań i poleceń zawartych w wybranych podręcznikach szkolnych klas V-VIII oraz pytań występujących na różnych lekcjach tego szczebla nauczania wynika, że pytania o ocenę roli i znaczenia rzeczy oraz zdarzeń na poziomie poszczególnych klas oraz w obrębie różnych przedmiotów nauczania nie zawsze są doceniane zarówno przez autorów podręczników, jak i przez nauczycieli. Oznacza to, że poprzez pytania i polecenia stwarza się sytuacje oceniające,dotyczące tylko wybranych sfer rzeczywistości. Oto jak przedstawia się sytuacja w tym zakresie /zob. 18, s.88-91/. W podręcznikach do nauczania języka polskiego pytania o ocenę rolę i znaczenie w klasie piętej stanowią około 11%, zaś w klasie ósmej 16% wszystkich rodzajów pytań, pytania o ocenę rolę i znaczenie postawione na lekcjach języka polskiego przez nauczycieli zajmują drugie miejsce. W podręcznikach historii dla klasy siódmej mamy 7% interesujących nas pytań, a w klasie ósmej około 17%. Pytania o ocenę rolę i znaczenie postawione przez

nauczycieli na lekcjach historii stanowią raczej znikomy procent. Omawiany rodzaj pytań dość licznie reprezentowany jest w podręcznikach biologii: klasa VI - 9,5%, VII - około 7%, VIII - 11%, a także w pytaniach nauczycielskich - pytania te występują na drugim miejscu /około 14%/.

W oparciu o przytoczone dane można powiedzieć, że rola pytań o ocenę, rolę i znaczenie wzrasta na poziomie poszczególnych klas, gdyż procent tych pytań zawartych w podręcznikach jest wyższy w klasach wyższych. Jednakże potrzeba ta nie jest dostrzegana w jednakowym stopniu przez nauczycieli wszystkich przedmiotów nauczania. Okazuje się bowiem, że na takich lekcjach, jak historia czy geografia rzadko żąda się od ucznia wyrażania ocen. Najlepiej pod tym względem wygląda sytuacja na lekcjach języka polskiego oraz biologii.

Prowadzone badania własne dotyczyły m.in. także jakości oraz częstotliwości pytań podręcznikowych i nauczycielskich w procesie dydaktycznym. Badania te pozwoliły na wyodrębnienie pytań określonego rodzaju. Jednak w obrębie pytań danego rodzaju można wyodrębnić pytania bardziej szczegółowe. Na przykład w obrębie pytań o ocenę, rolę i znaczenie, mamy pytania o ocenę rzeczy, zjawisk, osób, procesów itp. pod względem moralnym, użyteczności, sprawności, estetycznym i innymi. Zatem interesująca może być analiza pytań o ocenę pod tym właśnie kątem, bowiem da nam ona odpowiedź na pytanie: jakiego rodzaju sytuacje oceniające są tworzone za pomocą pytań podręcznikowych i nauczycielskich, a w dalszej konsekwencji, jakie oceny są preferowane w procesie kształcenia.

ROZDZIAŁ II

Z badań nad ocenami

Całość ocen z jakimi stykamy się w szkole oraz poza szkołą, można poklasyfikować, biorąc za podstawę podziału różne kryteria, jak na przykład źródło, treść, formę, zakres. Jednak najważniejsze kryterium klasyfikacji stanowi przedmiot oceny, bowiem przedmiot oceny warunkuje jej rodzaj. W przeprowadzonych dotąd badaniach nad ocenami, najliczniej reprezentowane są badania, które dotyczyły przedmiotu oceny. Na podstawie tego kryterium wyróżnia się między innymi oceny szkolne, moralne, estetyczne, intelektualne i prakseologiczne.

Wśród badań dotyczących ocen, badania ukazujące prawidłowości w kształtowaniu powyższych ocen oraz ich uwarunkowania są nieliczne. W badaniach tych charakteryzuje się wprawdzie uwarunkowania różnych rodzajów ocen, ale najczęściej pomija się szkołę lub przypisuje się jej znikomą rolę w kształtowaniu ocen. Przedmiotem podjętych badań jest analiza przebiegu procesu wartościowania na lekcjach języka polskiego i historii w klasach V-VIII. Z tego względu przedstawiając wyniki badań nad powyższymi rodzajami ocen ograniczono się do ukazania rezultatów tych badań, których terenem były cztery ostatnie klasy szkoły podstawowej.

Zanim przejdę do przedstawienia wyników owych badań warto wcześniej zaznajomić się z ogólną charakterystyką rozwoju zdolności do wyrażania ocen.

Kierunek rozwoju psychicznego od "prostych" uczuć ku umiejętności oceniania przedstawia się następująco:

"Najpierw dziecko reaguje uczuciowo na podniety / rzeczy, ludzi, ich słowa itp./ chęcią zbliżenia się lub ucieczki. Można by nazwać to prymitywną oceną pozytywną lub negatywną, krócej: uczuciami «ku» bądź «od» /.../. Stopniowo na tej podstawie zaczyna się kształtować nieco bardziej subtelna zdolność niewyraźnego rozróżniania stopni pośrednich między «ku» i «od» ; np. między «ładne» , a «brzydkie» , «dobre» a «złe» , «smaczne» a «wstrętne» , «przyjemne» a «przykre» itp. Proces ten dokonuje się na tle coraz bogatszego doświadczenia osobistego, w pewnej mierze przygodnego, częściowo zaś narastającego pod wpływem nieumyślnych i umyślnych oddziaływań wychowawczych.

Nie sposób tu wniknąć w sprawę roli względnej tych oddziaływań i przygodnego doświadczenia osobistego. Trzeba za to podkreślić ogromną rolę rozwoju mowy i myślenia, jako czynników umożliwiających dziecku stopniowe, coraz to wyraźniejsze werbalno-logiczne wyrażanie różnicujących się uczuć-ocen. Takie właśnie ich wyrażanie jest niezbędne ze względu na współżycie z ludźmi; w związku z tym - na możliwość trafnego przekazywania im własnych reakcji uczuciowych jako ocen. W każdym razie, rozwój mowy i myślenia idzie w parze z rozwojem umiejętności oceniania rzeczy, ludzi, ich zdolności i postępowania itp. /.../

Proces ten jest długi i wysoce złożony. Co więcej, jest nierównomierny w odniesieniu do różnych podniet budzących uczucia. Jego nierównomierność pozostaje w oczywistej zależności od zasobu osobistych doświadczeń i od jakości kształcenia na różnych polach, np. kształcenia estetycznego, moralnego itp. /.../. Również stopniowo na powyższej podstawie kształtuje się zdolność do uzasadniania "sądu", już mniej czy więcej własnego. I jeszcze później -zdolność do podtrzymywania własnego sądu i odpowiedniego uzasadniania, pomimo cudzych sugestii lub nacisków" /53,s.16-17/.

W ten sposób człowiek dochodzi niejako do własnego "kręgosłupa" ocen różnego rodzaju. Można stwierdzić, że im wyższa kultura osobista człowieka w sensie posiadania "kręgosłupa" ocen, tym większe są możliwości zgodnego współżycia ludzi ze sobą, innymi słowy, człowiek zdolny do trafnych ocen ułatwia życie sobie i innym.

2.1. BADANIA NAD OCENAMI MORALNYMI

Współczesna nauka stoi na stanowisku, że przychodząc na świat dziecko jest amoralne, to znaczy nie jest ani moralne ani niemoralne. Nie posiada ono wrodzonego systemu wartości i w związku z tym nie ma możności odróżniania dobrego od złego. Do określonego systemu wartości, w tym wartości moralnych,człowiek dochodzi w toku indywidualnego i społecznego doświadczenia oraz w toku procesu kształcenia - to jest nauczania i wychowania.W procesie kształtowania się indywidualnej moralności człowieka można wyróżnić dwa podstawowe okresy:
1. Okres przymusu moralnego.
2. Autonomia moralna /Por. 51 i 53, s.143-164/.

Z prowadzonych dotąd badań wynika, że w zależności od indywidualnych doświadczeń oraz oddziaływań dorosłych dzieci od najmłodszych lat są zdolne do wyrażania ocen moralnych. Jednak przedmiot oraz poziom tych ocen bywa różny. Przedmiotem ocen moralnych jest najczęściej zachowanie się ludzi, oceniane z punktu widzenia ogólnie przyjętych obyczajów. Rzadziej natomiast przedmiotem ocen są uczucia moralne, jak np. motywy, bowiem uczucia te są trudniej dostępne dla obserwatora, a poza tym ludzie starają się ukryć uczucia aspołeczne. Jeszcze rzadziej ocenia się cudze zasady i przekonania moralne,gdyż trze-

ba wiele czasu i częstych kontaktów z inną osobą, aby poznać jej osobiste, a nie pozorowane zasady moralne /Zob.53,s.163-164/. Oto jak dzieci w różnym wieku pojmują i oceniają niektóre problemy moralne. Kłamstwo - "dla dzieci poniżej 7-8 roku życia o wiele « brzydszą » rzeczą jest okłamywanie osoby dorosłej, niż okłamywanie kolegi /gdyż zakaz pochodzi od dorosłych/, a ciężar kłamstwa mierzy się obiektywną i materialną fałszywością stwierdzenia, nie zaś jego intencją" /50, s.99/. Sprawiedliwość - "większość dzieci do lat ośmiu jest zdania, że sprawiedliwe jest to,co nakazują dorośli niesprawiedliwe jest postępowanie zabronione przez starszych. /.../ Poczynając od 11-12 roku życia stopniowo coraz więcej dzieci wyraża pogląd,że sprawiedliwość wymaga respektowania równości praw ludzi z uwzględnieniem tego, że w poszczególnych przypadkach należy preferować te osoby, których możliwości działania są ograniczone w porównaniu z możliwościami innych ludzi /np. trzeba stosować ulgi wobec młodszych itd./" /12,s.125/.

R. Mc Knight na podstawie przeprowadzonych badań ustalił następującą kolejność rozwoju uzasadnień moralnych: /Za: 12, s.128/

a/ dzieci najmłodsze zwracają uwagę na przykre konsekwencje nieposłuszeństwa wobec reguły,

b/ nieco starsze dzieci wskazują na kary i nagrody stosowane przez starszych jako powód dla którego trzeba respektować reguły,

c/ jeszcze starsza grupa uczniów najczęściej uważa za podstawowy argument wzgląd lub dezaprobatę kolegów.

d/ najstarsi uczniowie powołują się na wewnętrzną akceptację określonych reguł.

Ocena czynów - okazuje się, że wśród dzieci do lat dziesięciu

jedne wyrokują o winie, biorąc pod uwagę materialne konsekwencje /wielkość szkody/ - odpowiedzialność obiektywna - inne zaś uzależniają swe oceny od intencji sprawcy czynu /odpowiedzialność subiektywna/. Powyżej dziesięciu lat dzieci bardzo rzadko kierują się zasadą odpowiedzialności obiektywnej/Por.12,s.130/.

Pod kierunkiem J.Pietera M.Kiczek przeprowadziła interesujące badania dotyczące ocen moralnych uczniów kończących szkołę podstawową. Celem badań byży oceny w zakresie:
a/ stosunków międzyludzkich, b/ stosunku uczniów do pracy szkolnej, c/ stosunku do własności, d/ stosunku do przyrody.
Na podstawie dość obszernego materiału empirycznego /17 616 ocen krytycznych uczniów, 804 oceny krytyczne nauczycieli i 534 ocen samokrytycznych/ autorka doszła do następujących ustaleń:

1/ uczniowie klas szóstych-siódmych są zdolni do trafnej oceny krytycznej w zakresie czterech wybranych przedmiotów ocen moralnych,
2/ mimo że oceny średnie /zarówno krytyczne jak i samokrytyczne/ są wysokie /3,7 - 3,8/, tylko w niektórych przypadkach zbliżały się do maksymalnych,
3/ badani uczniowie okazali skłonność do zawyżeń w ocenach samokrytycznych, ale zgodnie z przewidywaniami mniejszą niż uczniowie młodsi,
4/ najwięcej kłopotów badani uczniowie mieli z samooceną w zakresie stosunków międzyludzkich, tj. cech moralnych zachowania się związanych ze współżyciem, głównie z kolegami /Zob.53, s.175-176/.

Przeprowadzone badania wskazują, że umiejętność oceniania moralnego na poziomie klas V-VIII jest jeszcze bardzo niedo-

skonała. Mimo że uczniowie są zdolni do trafnych ocen moralnych, to jakość oraz ich zakres pozostawiają jeszcze wiele do życzenia. Większość autorów jakość określonych ocen uzależnia od osobistego doświadczenia jednostki. Należy jednak podkreślić, że duże znaczenie dla rozwoju ocen moralnych uczniów mają także oddziaływania poprzez: 1/ lektury moralizujące, 2/lektury zawierające domyślne twierdzenia o treści normatywnej i wartościującej, 3/ pogadanki moralistyczne, 4/ wykłady i odczyty mające służyć przekazywaniu normatywnych twierdzeń o treści etycznej i odpowiednich rozumowań, 5/ dzieła sztuk plastycznych, mające inspirować przeżycia o treści moralnej i odpowiednie refleksje, 6/ utwory sceniczne i filmowe, 7/ organizację zajęć i podejmowanie zadań, których wykonanie stanowić ma podstawę kształtowania odpowiednich nawyków,jak też refleksji o treści moralnej /Zob. 53, s.196/. Znaczenie powyższych form oddziaływania na ucznia dla lepszego rozumienia i wyrażania ocen moralnych wydaje się oczywiste, jednak brakuje badań, które pokazywałyby i precyzowały wielkość oraz kierunek tego wpływu.

Powyżej stwierdzono, że dla kształtowania i rozwoju ocen moralnych duże znaczenie mają m.in. lektury o charakterze moralizującym. Podstawową lekturą dla ucznia jest podręcznik szkolny. Trzeba się więc zastanowić, jaką pozycję w podręcznikach, w porównaniu z innymi treściami, zajmują treści oraz oceny o charakterze moralnym.

Z badań prowadzonych przez M. Jagodzińską i E. Chmielewską wynika, że w podręcznikach historii dla szkół podstawowych dominują treści deskryptowe /opisowe/- 90%. Wyjaśnianie,a zwłaszcza treści wartościujące występują niezmiernie rzadko. Te os-

tatnie stanowią zaledwie około 1% wszystkich treści /Zob.16.s.40/. Jednym z ważniejszych celów nauczania historii jest przekazywanie zobiektywizowanej oceny minionej przeszłości,a także wykształcenie umiejętności wartościowania faktów i wydarzeń historycznych. Na tej podstawie uczeń powinien budować własne sądy oceniające. Na podstawie badań dotyczących analizy podręcznika dla klasy piątej, przeprowadzonych przez E. Kubiciel /Zob. 26,s. 84/.stwierdzono, że spośród wszystkich rodzajów ocen najbardziej liczną grupę stanowią oceny moralne, a więc wypowiedzi, w których zawarte jest wartościowanie postawy lub postępowania jednostki czy grupy społecznej lub ocena całej osobowości ludzkiej. Zjawisko to zostało ocenione pozytywnie ze względu na fakt, że uczniowie w wieku dwunastu lat dopiero rozpoczynają naukę historii i nie są w stanie samodzielnie sformułować ocen historycznych. Mimo dominacji w podręczniku historii dla klasy piątej ocen moralnych nad innymi sądami wartościującymi, ich liczba jest jeszcze za mała, ponieważ głównie oceny moralne oparte na odpowiednio dobranym materiale wywołują przeżycia, kształtują postawy moralno-światopoglądowe i prowadzą do formułowania norm postępowania.

Równie ważną rolę na odcinku kształtowania oraz wdrażania uczniów do oceniania, spełniają podręczniki do nauczania języka polskiego. Obecnie przedmiot ten obejmuje swoimi treściami na różnych etapach kształcenia elementy kultury, różne dyscypliny nauki, wkracza w zagadnienia przyrody, etyki, ideologii itp. Widzimy zatem, że istnieją dość duże możliwości oddziaływania na osobowość ucznia poprzez treści języka polskiego.Interesujące badania dotyczące kształtowania postaw moralnych poprzez organizację przeżyć literackich na lekcjach języka pol-

skiego przeprowadziła H.Kwiatkowska /25,s.21/.Wyniki tych badań korespondują z omawianym problemem,gdyż ukazują rolę ocen w kształtowaniu postaw moralnych.Każda postawa gwarantuje względnie trwałą organizację zachowań ludzkich w określonym kierunku.Składają się na nią takie procesy,jak: proces poznawczy, procesy emocjonalno-oceniające i behawioralne /zob.44 s.61/.

Istnieją różne poglądy na temat funkcji poszczególnych komponentów w strukturze postaw, jednak największe znaczenie przypisuje się komponentowi emocjonalno-oceniającemu /Por.43,s.24/. Jako podstawę do kształtowania i zmiany postaw autorka przyjęła koncepcję wywodzącą się z teorii uczenia się /kształtowanie postaw drogą warunkowania emocji, tj.współwystępowania treści intelektualnych i bodźców wywołujących przeżycia emocjonalne - grupa eksperymentalna/ oraz koncepcję wywodzącą się z teorii poznawczych/kształtowanie postaw drogą przekazu informacji dotyczących przedmiotu postawy - grupa kontrolna/. W toku analizy zebranych wyników badaczka starała się odpowiedzieć na następujące pytania:

1. Czy sposób oddziaływania dydaktycznego na lekcjach literatury wywiera wpływ na kształtowanie moralnych postaw uczniów?
2. Czy postawy uczniów ukształtowane pod wpływem recepcji utworów literackich i metod ich opracowania są trwałe?

Przeprowadzone badania wykazały większe zmiany postaw w grupie, w której proces dydaktyczny przyporządkowany był eksponującym metodom nauczania i sposobem uczenia się przez przeżywanie. Ponadto H. Kwiatkowska udokumentowała większą trwałość ukształtowanych postaw w grupie, w poznawaniu której treściom moralno-społecznym towarzyszyło emocjonalne przeżycie i intelektualna aktywność ucznia. Autorka w sposób następujący uza-

sadniła uzyskane wyniki: bardziej efektywne w porównaniu z metodami podającymi, w kształtowaniu postaw moralnych są metody eksponujące, opierające się na szeroko pojętym mechanizmie warunkowania emocji. Metody te stwarzają warunki do równoczesnego oddziaływania na wszystkie elementy struktury postawy.

Powyżej stwierdzono, że największe znaczenie w strukturze postaw przypisuje się komponentowi emocjonalno - oceniającemu. Jak zatem kształtowany jest wspomniany komponent?

Okazuje się, że w kształtowaniu komponentu emocjonalno-oceniającego, zasadniczą rolę odgrywają te metody, które prowokując do ocen budzą emocje. Właściwości te są charakterystyczne dla metod eksponujących.

Charakterystyczną cechą lekcji, w których dominują metody eksponujące jest występowanie złożonego zjawiska wartościowania. Polega ono

"z jednej strony na specyficznym ujmowaniu /spostrzeganiu, wyodrębnianiu/ zjawisk z punktu widzenia ich kategorii jakościowych /np. ich wartości estetycznej, moralnej itp./, z drugiej zaś na określonych reakcjach emocjonalnych w stosunku do tych zjawisk /przeżycie wartości/ i wreszcie na wydaniu oceny, sądu wartościującego o tych zjawiskach"/13/.

Najistotniejszym elementem w procesie kształtowania postaw moralnych uczniów wydaje się być ocena. Jest ona wyrazem stosunku jednostki do otaczającej rzeczywistości. Ocena polega na akceptacji określonych stanów rzeczy bądź ich odrzuceniu.

Kształtując pozytywne uczucia wobec obiektu postawy, kształtujemy jednocześnie pozytywne metody postępowania wobec niego.

Ocenianie - tak charakterystyczne dla metod eksponujących - jest jednocześnie dokonywaniem wyboru w formie konkretnego aktu działania. I tu dochodzimy do komponentu behawioralnego po-

stawy, który ujmuje się jako zwarty, mniej lub bardziej jednorodny zespół dyspozycji do zachowania się w określony sposób wobec obiektu postawy /25,s.146/. Przedstawione dane wskazują na ogromną rolę ocen w kształtowaniu dwu ważnych komponentów postaw, mianowicie komponentu emocjonalnego i behawioralnego. Zatem w przypadku postaw moralnych uczniów, zasadnicze znaczenie przy ich kształtowaniu należy przypisać ocenom moralnym, a jakość tych postaw można warunkować między innymi jakością uczniowskich ocen moralnych. W związku z tym proces wdrażania do oceniania powinien w pewnym stopniu wyprzedzać proces kształtowania określonych postaw.

2.2. BADANIA NAD OCENAMI ESTETYCZNYMI

Znajomość rozwoju i uwarunkowań ocen estetycznych ma teoretyczne i praktyczne znaczenie dla przedstawicieli wielu dziedzin życia, a przede wszystkim dla pedagogów, psychologów i estetyków. Przy czym pedagogów interesuje kształtowanie umiejętności wyrażania wszelkich ocen, w tym ocen estetycznych, psychologów - mechanizm powstawania i rozwoju tej umiejętności u uczniów, a estetyków ich obiektywizacja.

Nie wdając się w spór na temat obiektywności ocen estetycznych, przechodzimy do problemu ich kształtowania. Według M.Gołaszewskiej oceny estetyczne są słownymi sformułowaniami powstałymi w końcowej fazie oceniania, są one

"wyrazem skomplikowanych procesów w świadomości odbiorców, przygotowanych przez wiele dawniejszych doświadczeń, stopniowo wzbogacanej wiedzy i kontaktów z otoczeniem. Są one ukształtowane przez całą kulturę, w jakiej się żyje, a nawet przez poprzednie pokolenia, które przekazały smak estetyczny określonego typu /10,s.7/.

W wypowiedzi tej wyraźnie akcentuje się uzależnienie rodzajów i treści ocen estetycznych od czynników psychologicznych oraz społeczno-kulturowych.

W pracach na temat kształtowania ocen estetycznych podkreśla się, że dla wywołania tych ocen nie wystarczy samo zetknięcie z dziełem sztuki /pojęcie dzieła sztuki rozumie się bardzo szeroko, będą to dzieła sztuk plastycznych, dzieła literackie, muzyczne itp./, ale konieczne jest wywołanie określonych przeżyć. Przeżycia estetyczne mogą mieć różny charakter i podłoże oraz uwarunkowania. Z uwagi na przedmiot podjętych badań warto przyglądnąć się właściwościom estetycznego przeżycia literackiego.

Oto charakterystyczne właściwości tego przeżycia:

"1. Przeżycie literackie ma charakter osobisty, jest przeżyciem które czerpie siłę wzruszenia z własnego losu odbiorcy, działa urokiem skojarzeń i przypomnień,
2. Jest ono przeżyciem rozwijającym się w czasie,
3. Przeżycie literackie spośród wszystkich przeżyć estetycznych ma charakter najbardziej intelektualistyczny, co wynika z obecności w dziele warstwy znaczeniowej,
4. Różni się ono od innych przeżyć estetycznych bogactwem doznań, jakich dostarcza czytelnikowi"/25,s.31-34/.

Przeżycie estetyczne jest uwarunkowane:

- właściwościami utworu /treść, wyrażona w nim prawda i sposób jej wyrażenia/,
- cechami psychicznymi odbiorcy /wrażliwość estetyczna, umiejętność dłuższej koncentracji uwagi na konkretnym przedmiocie, stan psychiczny w jakim przystępujemy do odbioru utworu, nastawienie/,
- społecznymi warunkami odbioru /organizacja sytuacji przedrecepcyjnej, zainteresowanie dziełem, ekspozycja dzieła/,

Na intensywność przeżycia literackiego wpływa także "uprzystępnienie" oraz rozumienie dzieła /Zob.25, s.47-55/.

Pełne przeżycie estetyczne kończy się estetyczną konkretyzacją dzieła. Etap ten umożliwia oraz upoważnia nas do wartościowania i wydawania sądów estetycznych. Okazuje się, że "jedynie sądy o wartości wydane na podstawie i po dokonaniu się przeżycia estetycznego są uzasadnione" /15,s.138/.

Potocznie nie zawsze zdajemy sobie sprawę z tego, jak ważną rolę pełni ocena estetyczna, gdy chodzi o nasz stosunek do zachowania się własnego i innych ludzi. Razi nas głośne mlaskanie przy jedzeniu, obrzydzenie wzbudzają brudne paznokcie,niecierpliwi zbyt przesadna gestykulacja w czasie rozmowy.
Oceny estetyczne sięgają jeszcze dalej, mają one związek z innymi ocenami, szczególnie z ocenami moralnymi czynów ludzkich, bowiem w ocenach tych bardzo często zawarty jest czynnik estetyczny. Oceny estetyczne mają bardzo szeroki zasięg, ich przedmiotem może być niemal każda rzecz,każde zdarzenie,każde przeżycie.Stąd też mogą one być bardzo ważnym źródłem norm,regulatorem tego,co ma prawo być i co być powinno /Zob.84,s.280-282/.

Obszerne badania nad ocenami estetycznymi przeprowadzono w latach 1966-1972, kierował nimi J. Pieter. Badania te obejmowały dzieci i młodzież w wieku 3-18 lat. U uczniów klas V-VIII, za przedmiot ocen estetycznych w badaniach na tym poziomie wybrano: 1/ wygląd zewnętrzny książek, 2/ ubiór ucznia wybierającego się na zabawę szkolną, 3/ kwiaty w wazonach, 4/ rysunki uczniów, 5/ jakość ich mowy /estetyczne a nie gramatyczne składniki mowy/ oraz 6/ wnętrza pokoi stołowych /gościnnych/ /Zob.53,s.247/.Jako główną metodą posługiwano się przewodnikami skalowymi.

W wyniku przeprowadzonych badań uzyskano następujące rezultaty:

1/ nie stwierdzono istotnego zróżnicowania ocen estetycznych dziewcząt i chłopców,

2/ zaobserwowano wyraźne różnice ocen /zarówno u chłopców jak i u dziewcząt /między uczniami klasy szóstej, siódmej i ósmej,

3/ im starsza klasa, tym większy jest rozsiew ocen estetycznych przy jednakowych średnich arytmetycznych wahających się w granicach 3,31-3,40.

Autor badań objaśnia taki stan rzeczy postępującą indywidualizacją ocen estetycznych, która odpowiada zróżnicowaniu potrzeb w zakresie piękna, w ślad za wzrostem zasobu osobistych doświadczeń z przedmiotami ocen /kwiaty, ubiór, rysunki, meble, mowa/ /Zob.53,s.251/.

Równie interesujące badania nad ocenami estetycznymi przeprowadziła D. Staniszewska-Saratowicz. Głównym celem było określenie uwarunkowań omawianych ocen. Na podstawie przeprowadzonych badań ustalono następujące uwarunkowania ocen estetycznych: /67,s.34,48-49,60,69,79,86/.

1. Spostrzeganie - prawidłowo rozwinięta umiejętność spostrzegania wywiera bardzo wyraźny wpływ na jakość ocen estetycznych w kilku płaszczyznach:

- nierozpoznanie przedmiotu zawsze powoduje oceny negatywne,
- wraz z rozwojem dokładności spostrzegania wzrasta w ocenach liczba uchwyconych cech przedmiotu, zwiększając tym możliwość obiektywizacji sądów,
- barwa stanowi najszybciej uchwytną właściwość przedmiotu i w zależności od preferencji badanych, wywołuje różne ka-

tegorie ocen,

- ujmowanie kształtu związane jest z ostrością spostrzegania i jako jego funkcja rozwija się najpóźniej. Dlatego częstotliwość wyodrębniania kształtu w ocenach wzrasta wraz z wiekiem i doświadczeniem badanych.

2. Mowa i myślenie - wpływ rozwoju mowy i myślenia na jakość ocen estetycznych przedstawia się następująco:

- wypowiedzi oceniające wydłużają się stosownie do wieku /średnio o cztery słowa w poszczególnych grupach wiekowych/,
- słownictwo bogaci się o określenia oceniające,najwyższy przyrost przypada od 6-12 roku życia,
- następuje jakościowy rozwój określeń oceniających /umiejętność stopniowania przymiotników, zwiększony zakres pojęć specjalistycznych oraz synonimów/,
- formy wyrażania ocen estetycznych doskonalą się /np. dzieci przedszkolne uzasadniają przyjętą postawę wobec przedmiotu przez wyliczanie jego właściwości, uczniowie klas piątych przekazują swoją wiedzę o przedmiotach oceny poprzez opowiadanie, a oceny siódmoklasistów zalicza się do formy pośredniej między opowiadaniem a opisem.

3. Wiedza ogólna,specjalistyczna oraz doświadczenie - wpływ tych czynników na jakość ocen estetycznych ujawnia się w tym, że:

- decydują one o postawach przyjętych wobec przedmiotów oceny, a przez to o kategoriach ocen estetycznych,
- umożliwiają w sposób bardzo precyzyjny wyodrębnianie formalnych i treściowych właściwości przedmiotu, co przyczynia się z kolei do formułowania bardziej adekwatnych ocen,
- umożliwiają interpretację treści obiektów estetycznych,

- poszerzają i bogacą skojarzenia odbiorców powstałe w wyniku zetknięcia ich z przedmiotem oceny,
- pozwalają na coraz lepsze rozumienie symboli zawartych w przedmiotach estetycznych.

4. Rozwój uczuć - jego wpływ przejawia się w tym, że:
- przekształcił się charakter wypowiedzi - od beznamiętnych stwierdzeń do ocen wyrażanych z pasją,
- przyrost krytycyzmu spowodował zmianę proporcji ocen w poszczególnych kategoriach - od dominacji akceptujących do przewagi krytycznych,
- wzrosła liczba ocen krańcowych - entuzjastycznych i skrajnie krytycznych.

5. Zainteresowania estetyczne - ich wpływ ujawnił się w:
- wyższej umiejętności analizy dzieła,
- bardziej wnikliwym rozumieniu intencji artysty,
- bardziej adekwatnej ocenie dzieła.

Badania potwierdziły między innymi marginalne miejsce wychowania plastycznego i muzycznego wśród przedmiotów szkolnych w kształtowaniu zainteresowań estetycznych.
Ponadto cytowane badania wykazały istotny wpływ środowiska na jakość ocen estetycznych dzieci i młodzieży /dom rodzinny, instytucje oświatowe, ich wyposażenie, architektura, położenie itp./.

Nie wdajemy się w ocenę stopnia ważności poszczególnych czynników /ani ich nie negujemy/ dla jakości ocen estetycznych. Stwierdzamy jedynie, że w dużej mierze oceny te uwarunkowane są wiedzą ogólną, specjalistyczną w zakresie estetyki. Interesujące zatem jest, w jaki sposób do uczniów dociera wiedza na temat piękna, czy rzeczy pięknych oraz jaki w tym udział

ma szkoła?

Powyższe badania nie odpowiadają na postawione tu pytania. Jedynie z badań przeprowadzonych przez E.Kubiciel/Zob.26,s.85/ dowiadujemy się, że liczba omawianych ocen w podręczniku do nauczania historii w klasie piątej jest raczej niewielka. Autorka tłumaczy ów stan rzeczy nie najlepszą jakością ilustracji w podręczniku. Pamiętać jednak należy, że oceny estetyczne możnakształtować nie tylko w oparciu o dzieła sztuk plastycznych, tym samym powyższe uzasadnienie wydaje się niewystarczające.

2.3. BADANIA NAD OCENAMI INTELEKTUALNYMI

Badania nad ocenami intelektualnymi prowadzone były w latach 1965-1971 pod kierunkiem J. Pietera. Według tego badacza zdolności do wyrażania ocen intelektualnych nie posiadają ani dzieci przedszkolne, ani uczniowie szkół podstawowych; oceny te zależne są bowiem nie tylko od dojrzałości umysłowej, ale od wysokiej kultury intelektualnej /Por.53,s.262/. Wydaje się jednak, że w okresie kilku lat, które upłynęły od tamtych badań, wiele się zmieniło. Należy tutaj wziąć pod uwagę proces akceleracji uczniów, a także bardzo poważne zmiany w programach nauczania oraz metodach kształcenia. Obecnie przed uczniami końcowych klas szkoły podstawowej często stawia się bardzo poważne problemy "naukowe" /szczególnie w nauczaniu problemowym/, których rozwiązanie wymaga dość dużego wysiłku intelektualnego, zasobu ocen intelektualnych oraz zajęcia określonego stanowiska wobec zaobserwowanych faktów naukowych /np. wyników doświadczeń chemicznych i fizycznych/. Ponadto uczniowie szkół podstawowych coraz częściej wdrażani są do samooceny, współoceny i oceny wiadomości kolegów; innymi słowy - ucznio-

wie w ten sposób wdrażani są do wyrażania ocen intelektualnych, bowiem oceny wiadomości uznać można za swego rodzaju oceny intelektualne. Biorąc pod uwagę powyższe względy należałoby bliżej przyglądnąć się wybranym problemom związanym z omawianym rodzajem ocen.

Ocenami intelektualnymi nazywane są te oceny, które dotyczą wytworów naukowych. Ich charakterystyczną cechą jest to, że stanowią one sądy wartościujące, wydane w odniesieniu do innych sądów /Zob.79/. Dotyczą one wiedzy jako rezultatu poznania, a także jako stanu jej posiadania u ludzi i sposobów jej ujawniania. Jakość ocen intelektualnych jest uzależniona przede wszystkim od jakości wiedzy osobistej. W tym znaczeniu zupełnie różne będą oceny laika w danym zakresie wiedzy od sądów specjalisty.

"Przedmiotami ocen intelektualnych bywają "nowinki" naukowe, w szczególności nowe nazwy zjawisk i pojęć, zapatrywania sporne, niejasne, dziwne, sprzeczne, kontrowersyjne, odkrycia naukowe, wynalazki techniczne, ludzie nauki, techniki i kultury artystycznej, szokujące wypowiedzi, artykuły prasowe, książki, referaty, wykłady, treści lekcji szkolnych itp" /53, s.280/.

Analiza wymienionych przedmiotów ocen intelektualnych pozwala stwierdzić, iż na poziomie wyższych klas szkoły podstawowej możliwe jest formułowanie ocen, których przedmiotem są niektóre spośród powyższych zjawisk i faktów naukowych.
Formułowanie takich ocen wydaje się konieczne już na etapie klas V-VIII szkoły podstawowej, bowiem

"długa droga prowadzi od różnego rodzaju ocen bieżących do ocen, stanowiących niekiedy skomplikowane poglądy na relatywną ważność różnych cech osobistych, np. urody i czyjegoś intelektu, na jakość czyjegoś charakteru, na wartość danego dzieła sztuki czy na ważność danej hipotezy naukowej" /53, s.281/

Zatem wydaje się, że należałoby dostatecznie wcześnie zetknąć uczniów także z ocenami intelektualnymi, gdyż spełniają one ważną rolę zarówno w procesie kształcenia, jak również w życiu, pobudzając do różnego rodzaju refleksji naukowych,a w dalszej konsekwencji być może do nowych odkryć i wynalazków.

Zapewne przekonanie, że do ocen intelektualnych jest się zdolnym dopiero w wieku późniejszym przesądziło o zaniechaniu odpowiednich badań nad tymi ocenami na terenie szkoły podstawowej. Wydaje się jednak, że uczniowie powinni i faktycznie stykają się z tego rodzaju ocenami już na tym poziomie nauczania /np. w wypowiedziach nauczycielskich oraz w podręcznikach szkolnych/. Jak dotąd badania nad ocenami intelektualnymi prowadzono jedynie na terenie szkół wyższych.
Dotyczyły one zasadniczo zagadnienia preferencji przedmiotów i składników programów nauczania oraz przyznawania różnych stopni ważności odmiennym teoriom naukowym, odkryciom, uczonym, wynalazcom itp.

2.4. BADANIA NAD INNYMI RODZAJAMI OCEN

Oprócz ocen moralnych, estetycznych, intelektualnych, na terenie szkoły dość licznie występują inne oceny.
Są to najczęściej oceny prakseologiczne w najróżniejszych odmianach. Znaczenie owych ocen jest bardzo duże zarówno w procesie kształcenia, jak też w procesie uczenia się.
Oceny tego typu pozwalają przede wszystkim na lepsze zrozumienie i dostrzeżenie rozwoju w różnych procesach i zjawiskach,a także uczynienie własnej działalności bardziej skuteczną, użyteczną i przydatną.

O roli ocen prakseologicznych zdaje się świadczyć także coraz większa liczba publikacji poświęcona specjalnie analizie

wspomnianych ocen. Na szczególną uwagę w tym zakresie zasługują prace takich autorów, jak: T. Kotarbiński, T. Pszczołowski, M. Ossowska, S. R. Carpner, Z. Martyniak, E. Wawrzyńczak /Zob. 20, s. 49; 4; 33; 75/. Prace te w większości przypadków mają jednak charakter analiz teoretycznych. Autorzy prac o ocenach prakseologicznych najczęściej podają jedynie opisowe definicje tych ocen, podkreślają ich znaczenie oraz zwracają uwagę na trudności z ich rozpoznaniem i formułowaniem /np. aby uzyskać ocenę działania, trzeba wcześniej ustalić wzorzec działania, co czasami bywa trudne/. Nieczęsto natomiast można spotkać w literaturze przedmiotu informacje na temat miejsca tych ocen w kształceniu szkolnym. Problem ten rzadko też bywa podejmowany w literaturze pedagogicznej. Jak dotąd jedynie E. Kubiciel, przy okazji analizy podręcznika historii dla klasy piątej, zauważyła, że oprócz omówionych wcześniej rodzajów ocen, w analizowanym podręczniku występują oceny: użyteczności, przydatności i korzyści. Autorka stwierdza, że oceny te pod względem liczebności zajmują drugie miejsce po ocenach moralnych. E. Kubiciel zwraca uwagę na fakt, że oceny prakseologiczne umożliwiają uczniom dostrzeżenie rozwoju sił wytwórczych /Zob. 26, s. 85/.

ROZDZIAŁ III

Zarys problematyki badań nad procesem oceniania w kształceniu szkolnym

3.1. UZASADNIENIE POTRZEBY PODEJMOWANIA BADAŃ NAD OCENAMI

O podejmowaniu badań naukowych nad problematyką procesu oceniania i ocen w kształceniu szkolnym decydują dwie grupy potrzeb:

- potrzeby społeczne,
- potrzeby naukowo-metodologiczne /Zob.77,s.137-139/.

Pierwsza grupa potrzeb wiąże się z podstawowym zadaniem współczesnego systemu edukacyjnego, tj. przygotowaniem jednostki do twórczego i społecznie wartościowego uczestnictwa w życiu i kulturze. Zadanie to współczesna szkoła realizuje poprzez wyposażenie wychowanków w intelektualne narzędzia skutecznego działania, tzn. wiedzę, umiejętności, inteligencję, sprawności oraz względnie trwałe dyspozycje ukierunkowujące działania, czyli: ideały, postawy, wartości.

Wyposażanie uczniów w powyższe dyspozycje następuje poprzez treści kształcenia, wśród których określoną rolę spełniają treści o charakterze wartościującym - oraz poprzez system ocen.

Należy podkreślić, że o jakości oraz stopniu internalizacji społecznie pożądanych ideałów, postaw i wartości u uczniów decydują przede wszystkim oceny będące źródłem określonych przeżyć uczniowskich. Wychowanek współczesnej szkoły nie może być

wyposażony w gotowe ideały i wzorce, ale musi on na podstawie określonych kryteriów, norm i ocen sam do nich dochodzić pod kierunkiem nauczyciela. Istnieje zatem potrzeba wyposażania uczniów w odpowiedni system ocen, a zdolność racjonalnego formułowania ocen staje się sprawą społeczną. Stąd potrzeba podejmowania badań nad jakością treści wartościujących w kształceniu szkolnym, a także badań nad sposobami oceniania oraz treścią, jakością i zakresem ocen występujących na terenie szkoły.

Potrzeba podejmowania badań nad problematyką oceniania wynika także z analizy stanu badań naukowych /kryterium naukowo-metodologiczne/. Większość prac z zakresu interesującej nas problematyki ma charakter rozważań teoretycznych.W pracach tych problematykę ocen rozpatruje się zbyt wąsko i jednostronnie. Oceny, a także proces oceniania rozpatruje się przeważnie w oderwaniu od szkoły. Szkołę rzadko ukazuje się jako miejsce gdzie dokonuje się wartościowania oraz kształtuje umiejętności oceniania. Obecnie istnieje potrzeba interdyscyplinarnego oraz systemowego potraktowania podjętej problematyki.Dla celów udoskonalania praktyki oceniania potrzebna jest rzetelna, naukowo udokumentowana wiedza o psychologiczno-pedagogicznych prawidłowościach w tym zakresie", jak również wiedza o miejscu i roli szkoły w kształtowaniu umiejętności oceniania oraz najskuteczniejszych sposobach wdrażania uczniów do oceniania.

3.2. CELE I PRZEDMIOT BADAŃ

Na oceny /sądy wartościujące/ z jakimi mamy do czynienia w szkole należy patrzeć z możliwie wielu stron. Biorąc pod uwagę takie kryteria, jak: źródło, treść, zakres oraz aprobatę

bądź dezaprobatę przedmiotu oceny, wyodrębnić można szereg ocen o różnych właściwościach. Ze względu na źródło /podmiot oceny/ wyróżniamy oceny: nauczycielskie, uczniowskie i podręcznikowe. Jeśli weźmiemy pod uwagę treść, wówczas wyróżniamy oceny:moralne, estetyczne, intelektualne, prakseologiczne, egzystencjalne, metodologiczne.Ze względu na formę w jakiej przedstawiamy oceny, wyróżnić można oceny słowne, ekspresyjne i zdaniowe. Natomiast oceny jednostkowe i generalne wyróżniamy, biorąc za podstawę klasyfikacji ich zakres.

Podjęte badania miały charakter badań diagnostycznych. Ich celem było ukazanie w miarę pełnego obrazu problematyki wartościowania szkolnego. Starano się w nich ukazać nie tylko przedmiot, rodzaj, czy zakres ocen występujących w treściach kształcenia szkolnego, ale także różnorodne uwarunkowania tych ocen. W tym celu zostały wyodrębnione dwie grupy zmiennych: zmienne niezależne /sprawcze/ i zmienne zależne /wynikowe/.
Do pierwszej grupy zmiennych zaliczymy:
- rodzaj, jakość, częstotliwość, oraz zakres ocen podręcznikowych i nauczycielskich,
- stan wiedzy i umiejętności nauczycieli w zakresie oceniania,
- sposoby wdrażania uczniów do oceniania,
- sposoby formułowania ocen przez nauczycieli i podręczniki.

Zmienne zależne to:
- rodzaj, zakres, jakość i częstotliwość ocen uczniowskich,
- stan wiedzy i umiejętności uczniów w zakresie oceniania,
- stopień internalizacji wartości i ocen uczniowskich.

Wymienione grupy czynników nie mogą być rozpatrywane w kategoriach behawioralnych, tzn. jako działania i skutki, bodźce i reakcje. Rzeczywistość szkolna jest bowiem znacznie bardziej

skomplikowana. Okazuje się często, że te same oceny powodują bardzo różne następstwa działaniowe u uczniów, a ten sam sposób postępowania oceniającego nie zawsze przynosi takie same skutki w zakresie internalizacji wartości i ocen. Wskazane fakty mogą być wywołane czynnikami, które nazywa się zmiennymi pośredniczącymi.

Zmienne pośredniczące w moich badaniach to:

- wiek uczniów,
- wykształcenie i staż pracy nauczycieli,
- stopień ważności osoby oceniającej.

Powyższe zestawienie zmiennych dowodzi, że badania oparte zostały na założeniach metodologii modelu diagnostycznego, który prowadzi do rozpoznania stanu wyjściowego.

Zdaję sobie sprawę z ograniczoności takiego podejścia, jednak przyjęcie innego modelu badań w chwili obecnej jest niemożliwe, bowiem w literaturze pedagogicznej brak jest opracowań opartych na empirycznej ilustracji interesujących nas zagadnień. Podejmowanie zatem prób rozwiązań prognostycznych, jak również propozycji wprowadzania zmian w praktyce wartościowania szkolnego na tym etapie mogłoby być uznane za nieuzasadnione. Aby wyznaczyć kierunek ewentualnych zmian doskonalących proces oceniania szkolnego, konieczne jest uzyskanie odpowiedzi na liczne pytania. Najważniejszym z nich jest pytanie o przebieg procesu wartościowania w toku kształcenia szkolnego, na przykładzie nauczania języka polskiego i historii w klasach V-VIII szkoły podstawowej. Uzyskanie odpowiedzi na to ogólne pytanie wymagało uprzednich odpowiedzi na następujące pytania szczegółowe:

1. Jakie fakty, zjawiska, osoby poddaje się ocenie w podręczni-

kach oraz na lekcjach języka polskiego i historii? /Co się ocenia?/

2. Jakie jest miejsce określonych rodzajów ocen w podręcznikach do nauczania języka polskiego i historii oraz w bieżącym procesie dydaktyczno-wychowawczym? /W jakich proporcjach występują poszczególne rodzaje ocen?/
3. Kto jest autorem ocen podręcznikowych oraz ocen formułowanych na lekcjach języka polskiego i historii?
4. Jaki jest zakres ocen występujących na terenie szkoły?
5. W jakich proporcjach w podręcznikach i procesie dydaktyczno-wychowawczym języka polskiego i historii występują oceny aprobaty i dezaprobaty?
6. Na ile podręczniki szkolne mogą być źródłem umiejętności uczniów w zakresie oceniania?
7. Jakie znaczenie sądom wartościującym przypisują programy nauczania języka polskiego i historii?
8. Jaki jest stan wiedzy i umiejętności nauczycieli w zakresie oceniania?
9. Jaki jest stan wiedzy i umiejętności uczniów w zakresie oceniania?
11. W jaki sposób kształtuje się w szkole umiejętność oceniania u uczniów?
11. Jakie są uwarunkowania umiejętności uczniów w zakresie oceniania?
12. Czy istnieje związek między wiedzą o ocenianiu oraz umiejętnościami oceniania u nauczycieli a odpowiadającymi im umiejętnościami u uczniów?

Przedmiotem analiz badawczych były różne oceny występujące na terenie szkoły, były to oceny moralne, estetyczne,egzysten-

cjalne, prakseologiczne i metodologiczne. W prowadzonych badaniach odnotowaliśmy także szereg ocen szkolnych, jednak nie były one szczegółowo analizowane.

Materiał empiryczny,który służył do rozstrzygnięcia powyższych problemów został zebrany w latach 1981-1984 na terenie miasta Rzeszowa i województwa rzeszowskiego. Badaniami objęto 579 uczniów klas V-VIII szkoły podstawowej, z czego 98 osób to uczniowie klasy piętej, 162 - uczniowie klas szóstych, 151-uczniowie klas siódmych, oraz 168 uczniów klas ósmych.

Badaniami objęto także 86 nauczycieli języka polskiego i 61 nauczycieli historii klas V-VIII /łącznie 147 nauczycieli/.
Nauczyciele ci pochodzili z różnych środowisk, środowisko miejskie reprezentowane było przez 84 nauczycieli tj. 57,1 %, pozostali zaś pracują w szkołach wiejskich.
Badani zróżnicowani byli zarówno pod względem wykształcenia jak i stażu pracy w szkolnictwie. wykształcenie badanych nauczycieli przedstawia się następująco: wyższe - 55,8 % nauczycieli języka polskiego i 50,8 % - historii; średnie pedagogiczne - 39,5 % nauczycieli języka polskiego i 44,3 % - historii; bez kwalifikacji pedagogicznych - 4,7 % nauczycieli języka polskiego i 4,9 % - historii. Staż pracy badanych wynosił od dwóch do dwudziestu ośmiu lat, przy czym najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele o stażu 8-10 lat /54 osoby, tj.36,7 %/.

Zarówno szkoły, w których prowadzono badania, jak i nauczyciele oraz uczniowie tych szkół do badań dobierani byli losowo.

3.3. METODY I TECHNIKI BADAWCZE

Podstawową metodą badawczą zastosowaną w prowadzonych badaniach była obserwacja. Obserwacja jako metoda naukowa jest planowym i systematycznym spostrzeganiem ściśle określonych przedmiotów i zjawisk, celem dokonania ich opisu lub charakterystyki. W badaniach naszych obserwacja dotyczyła przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego w klasach V-VIII na lekcjach języka polskiego i historii, ze szczególnym uwzględnieniem procesu wartościowania, jaki na tych lekcjach miał miejsce. Miała ona charakter obserwacji wiernej i wyczerpującej. Wspomagana była takimi środkami technicznymi, jak magnetofon. Na podstawie dokonanych obserwacji przebiegu procesu lekcyjnego sporządzono 415 dokładnych protokołów lekcji /stenogramów/. Stenogramy były podstawą wyodrębnienia poszczególnych zmiennych badawczych /rodzajów ocen/ oraz ich dokładnej analizy. Ponadto obserwacja dostarczyła nam informacji na temat miejsca, zakresu, jakości oraz przebiegu procesu wartościowania w toku nauczania języka polskiego i historii. W oparciu o obserwację przebiegu procesu dydaktycznego, starano się także ustalić, w jaki sposób uczniowie wdrażani są do oceniania.

Drugą podstawową metodą, którą zastosowano w niniejszych badaniach była analiza treści dokumentów szkolnych. Analiza ta dotyczyła ośmiu aktualnie obowiązujących podręczników do nauczania języka polskiego oraz historii w klasach V-VIII, programów nauczania wyróżnionych przedmiotów oraz dzienników lekcyjnych.

Analiza treści jest techniką badawczą służącą do obiektywnego systematycznego i ilościowego opisu treści przekazów informacyjnych /5,s.149/. Analiza jest pierwszą podstawową czyn-

nością w badaniu każdego podręcznika. Znaczenie tej metody uzależnione jest od konkretnych celów, można ją stosować m.in. do:

- oceny doboru treści podręcznikowych z punktu widzenia ich poprawności merytorycznej,
- oceny poprawności logiczno-formalnej tekstu,
- oceny doboru treści pod kątem ich zgodności z wymogami programów nauczania,
- oceny struktury ujęcia treści, powiązań merytorycznych i logicznych,
- oceny jakości opracowania graficznego,
- porównania ujęcia metod tych samych zagadnień w różnych podręcznikach /Zob.22,s.12/.

W analizie treści podręcznikowych można zastosować trzy różne sposoby. W pierwszym badacz interesuje się przede wszystkim cechami samej treści. W drugim, wychodząc z analizy treści próbuje sformułować wnioski o autorze treści lub wnioski dotyczące czynników determinujących tę treść. W ostatnim podejściu badacz ustala skutki wynikające z oddziaływania treści /5,s.159/. Powyższe podejścia można osiągnąć posługując się szesnastoma różnymi technikami analizy treści materiału słownego. Wśród nich najbardziej przydatnymi dla naszych celów wydają się być: 1/ technika konstruowania i stosowania wzorców właściwej informacji, 2/ technika stwierdzania intencji i innych cech osoby wypowiadającej się oraz 3/ technika analizy postaw i zachowań wywołanych przez środki masowej informacji /Zob.5,s.152-159/.

Ze względu na sposób ujęcia analizy wyróżnia się:

- analizę opisową jednego podręcznika z określonego punktu widzenia,
- analizę porównawczą różnych podręczników,

- analizę macierzową - pozwalającą na ukazanie liczby i zależności występujących pomiędzy zawartymi w tekście informacjami.
- analizę grafową /22,s.13/.

Dokonana przeze mnie analiza podręczników miała charakter opisowo-porównawczy. Oparta została na założeniu, że wszelka wiedza o świecie przekazana może być za pośrednictwem czterech podstawowych kategorii zdań, mianowicie: zdań opisowych, wyjaśniających, oceniających i normatywnych /Zob.45,s.47-75/. Rzecz jasna, że wszystkie wymienione kategorie zdań występują również w treściach kształcenia szkolnego, a w tym także w treściach podręczników szkolnych. W związku z powyższym,w pedagogice mówi się o czterech podstawowych treściach odpowiadających przedstawionym kategoriom zdań, tj. warstwie opisowej, wyjaśniającej, oceniającej i normatywnej. Każdy rodzaj treści zajmuje konkretne miejsce i pełni wiele ważnych funkcji w nauczaniu i wychowaniu. Treści te pozwalają m.in. na poznawanie określonych faktów, zjawisk oraz ich ocenę. W badaniach naszych przedmiotem szczegółowej analizy były treści oceniające. Pominięto natomiast pozostałe treści oraz takie cechy podręcznika, jak na przykład: zgodność doboru treści z wymogami nauki, a także analizę metodycznego ujęcia treści pod kątem zgodności z metodyką przedmiotu.

Sprawa odróżniania zdań oceniających od innych rodzajów zdań, a także ich klasyfikacja nie jest problemem łatwym. Przyjęliśmy, że zdanie oceniające /lub ciąg zdań/ to takie zdanie, które jest wypowiedzią wartościującą daną rzecz, sytuację, wydarzenie, postępowanie. Wartościowanie to może dotyczyć korzyści, znaczenia, przydatności oraz emocji jakie dany

przedmiot wywołuje. Wartościowanie starano się także dostrzec w grupie zdań opisowych o zabarwieniu oceniającym oraz w zdaniach wyjaśniających o identycznym zabarwieniu.
Podstawą klasyfikacji sądów wartościujących /ocen/ zawartych w podręcznikach szkolnych oraz występujących na lekcjach języka polskiego i historii byży ich definicje, które podają przedmiot wartościowania jako zasadniczy wskaźnik tych ocen.

Dokonanie analizy określeń wartościujących zakłada cztery warunki wstępne /Zob.36,s.206/:

1. Wyróżnienie wyrażeń określających obiekty postaw /OP/ i syntaktycznie z nimi powiązanych określeń wartościujących te obiekty /OW/. Obiektami postaw są np. "człowiek", "zjawisko przyrodnicze", zaś określeniami wartościującymi są wypowiedzi typu: "X jest dobry", "Y jest ładne".
2. Zidentyfikowanie konstrukcji różnych syntaktycznie jako równoważnych. Np. zdanie: "Przyzwoici ludzie gardzą kupcem, który oszukuje" jest semantycznie równoznaczne ze zdaniem: "Kupiec, który oszukuje jest w pogardzie".
3. Oceny dokonane przez różne osoby kodujące muszą wykazać wystarczający stopień zgodności.
4. Znaczenie wyrażenia wartościującego nie może pozostawiać wątpliwości.

W badaniach naszych staraliśmy się spełnić powyższe warunki.

Zarówno analiza przebiegu procesu dydaktycznego jak i podręczników szkolnych przebiegała według następującego schematu:

- wyodrębnienie wypowiedzi oceniającej /OW/,
- ustalenie przedmiotu oceny /OP/,
- klasyfikacja - określenie rodzaju oceny,
- ustalenie zakresu i jakości oceny,

- określenie formy sądu wartościującego,
- ustalenie autora wyróżnionej oceny,
- ustalenie procedury dochodzenia do określonych ocen,
- określenie sposobu wdrażania uczniów do oceniania.

Analizie badawczej poddano także niektóre dokumenty szkolne, w tym programy nauczania i dzienniki lekcyjne klas V-VIII. W metodologii pedagogiki wyróżnia się dwie kategorie dokumentów: dokumenty zawierające informacje o faktach oraz dokumenty, które same są faktami. Do tych ostatnich zalicza się także programy nauczania oraz dzienniki lekcyjne /Zob.78,s.177/. Dokumenty mogą być przedmiotem analiz podejmowanych z różnych punktów widzenia, zależnie od tematu badawczego i najbliższego celu poznawczego. To, czego specjalnie poszukujemy w dokumencie określane jest mianem jednostki analizy lub jednostką treściową analizy /Zob.78,s.181/. W badaniach pedagogicznych jednostkami analizy mogą być:

1/ słowo /wyraz, symbol/ - jednostka pozwalająca na ustalenie względnej częstotliwości występowania wybranych słów /czy kategorii/ oraz na analizę kontekstów w jakich występują;
2/ temat /sąd, zdanie, twierdzenie o przedmiocie/;
3/ postać /osoba, bohater/ - jednostka ta pozwala na analizę cech określonych typów ludzkich, ze "struktury populacji postaci" wnioskować można o postawach nadawców, propagowanych wzorach osobowych itp.;
4/ pozycja /wypowiedź/, czyli "naturalna jednostka" stworzona przez autora: film, wiersz, książka, artykuł itp.;
5/ inne miary czasowo-przestrzenne, jak: szpalta, strona, akapit, cm^2, kadr /80/.

Jednostkami analizy treści podręczników szkolnych oraz lekcji języka polskiego i historii były zarówno słowa, sądy,twierdzenia o przedmiocie, jak również różne postacie. Jednostki treściowe analizy dzienników lekcyjnych stanowiły lekcje /tematy lekcji/, które specjalnie poświęcone były ocenianiu. Natomiast w programach nauczania jednostkami analizy są hasła,które wskazują na ważność problematyki wartościowania dla prawidłowego przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz przygotowania do życia wychowanków.

Oprócz powyższych metod w badaniach zastosowano także technikę kwestionariusza skierowanego do nauczycieli oraz uczniów klas V-VIII szkoły podstawowej. Zadaniem kwestionariusza dla nauczycieli było zbadanie stopnia przygotowania do oceniania, stopnia i sposobów wdrażania uczniów do wartościowania, a także ustalenie, na ile proces oceniania różnych rzeczy, faktów, zjawisk itp. jest procesem świadomym i planowanym. Kwestionariusz skierowany do uczniów pozwolił m.in. na określenie umiejętności uczniów w zakresie oceniania różnych obiektów.

Do analizy ilościowej zebranego materiału empirycznego zastosowano wybrane metody statystyczne, w szczególności: test istotności różnicy frakcji "z"oraz test "Chi-kwadrat"/Zob.7;s.3/

ROZDZIAŁ IV

Oceny i ocenianie uczniów klas V–VIII w świetle badań własnych

4.1. CELE I ZADANIA NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO I HISTORII W ZAKRESIE KSZTAŁTOWANIA U UCZNIÓW UMIEJĘTNOŚCI OCENIANIA

Proces oceniania uznaliśmy za złożone działanie człowieka, składające się z szeregu ściśle związanych ze sobą czynności. Każde działanie powinno być świadome i celowe. Do takich działań niewątpliwie zaliczają się nauczanie i wychowanie. Cele kształcenia w zakresie poszczególnych przedmiotów zawarte są w programach nauczania. Z uwagi na temat podjętych badań należy zapytać, jakie cele wyznaczają programy nauczania języka polskiego i historii w klasach V-VIII, jeśli chodzi o ocenę rzeczy, faktów i zjawisk.

Cel działania to "dotyczący przyszłości antycypowany przez podmiot działający stan jakiché rzeczy pod pewnymi względami, który jako dla podmiotu działającego pod jakimé względem cenny /pożądany/ wyznacza kierunek i strukturę jego działania zmierzającego do spowodowania lub utrzymania tego stanu rzeczy" /82,s.206/.

W praktyce szkolnej częściej mamy do czynienia z zadaniami jako celami sformułowanymi przez innych, a ściślej mówiąc z zadaniami pedagogicznymi. Bowiem "zadanie to cel zaakceptowany ze świadomością, że został ustalony przez kogo innego/81,s.180/.

Uściślijmy zatem pojęcie zadania pedagogicznego.

"Zadaniem pedagogicznym jest każdy fakt dydaktyczno-wychowawczy, wymagający współdziałania nauczyciela z uczniami za pośrednictwem odpowiednio do niego skonstruowanej czynności nauczycielskiej, która realizowana jest w toku sytuacji wymagającej odpowiednich zachowań uczniów. Takimi faktami są dla przykładu: opracowanie informacji, zaobserwowanie zjawiska czy rzeczy, ocena jakiegoś zdarzenia, opanowanie pojęcia, wykonanie ćwiczenia, a także ukształtowanie przekonania w danej sprawie, wzbudzanie motywu do konkretnego działania, zaciekawienie jakąś sprawą, wzbudzenie nowej potrzeby, skrystalizowanie sądu. Ich wynikiem dopiero są rezultaty bardziej długodystansowe, jak opanowanie zasad postępowania, kierowanie własnym zachowaniem się, samooceną, wyzwalanie ekspresji, pogłębienie rozumienia rzeczywistości"/56,s.42/.

Jakie zadania pedagogiczne odnośnie oceny stawiane są przed nauczycielami oraz uczniami w toku nauczania języka polskiego oraz historii w klasach V-VIII ?. Zadania takie zawierają programy nauczania powyższych przedmiotów.
W programie nauczania języka polskiego /Zob.57,s.139/ stwierdza się, że celem nauczania języka polskiego jest między innymi wyrobienie umiejętności stosowania kryteriów ideowych i artystycznych w ocenie dzieła literackiego, w wartościowaniu dzieł sztuki teatralnej, filmowej, twórczości radiowej i telewizyjnej. Ponadto zaznacza się w nim, że uczenie się języka polskiego pomaga uczniom zdobywać umiejętność samodzielnej obserwacji zjawisk oraz ich rozumienia, przeprowadzania analizy i syntezy materiału, wartościowania i uzasadniania oceny, a także rozwijania odpowiedzialności za słowo.

Ważnym ogniwem w nauczaniu języka polskiego jest lektura szkolna. Lektura zawiera wiele elementów wychowawczych, które

związane z bezpośrednimi przeżyciami uczniów wpływają na kształtowanie cech ich charakteru. Lektura może postawić ucznia przed koniecznością oceny, zachęcić do zastanowienia się, sprzyja kształtowaniu bardziej świadomego, refleksyjnego stosunku do utworu literackiego, do przedstawionej rzeczywistości, a więc i do życia /58,s.46/.

Programy nauczania języka polskiego w poszczególnych klasach /Zob.60/ zawierają konkretne zadania pedagogiczne w zakresie oceny. Klasa V - wyrobienie umiejętności posługiwania się w wypowiedziach, między innymi, wyrazami i wyrażeniami wskazującymi na stosunki przestrzenne i czasowe, oceniającymi dodatnio lub ujemnie, określającymi cechy zewnętrzne człowieka. Klasa VI - wyrobienie umiejętności posługiwania się w wypowiedziach, między innymi, wyrazami i związkami frazeologicznymi określającymi cechy zewnętrzne i charakter człowieka, oceniającymi dodatnio lub ujemnie. Klasa VII - wyrobienie umiejętności opisywania i analizowania świata przedstawionego w utworach literackich, teatralnych, filmowych i radiowych, między innymi, charakteryzowanie bohaterów, określanie motywacji postępowania i ich ocena, wyróżnianie charakteru i typu. A także, doprowadzenie do rozumienia i odczytywania ogólnego sensu utworu literackiego, filmowego, teatralnego, radiowego z całości jego składników, wyrażanie sądów, doznań i przeżyć związanych z lekturą, filmami, przedstawieniami teatralnymi, widowiskami telewizyjnymi i wysłuchanymi audycjami radiowymi - wskazywanie wartości aprobowanych w utworze. Program języka polskiego dla klasy ósmej nie zawiera żadnych zadań pedagogicznych odnośnie oceny.

Jednym z ważniejszych celów nauczania historii jest przekazywanie zobiektywizowanej oceny przeszłości,a także wykształcenie umiejętności wartościowania faktów i wydarzeń historycznych. Na tej podstawie uczeń ma dopiero budować własne sądy oceniające /Zob.26,s.84/. W programie nauczania historii w klasach V-VIII powyższe zadania są jednak bardzo słabo zaakcentowane. Jedynie w programie historii klasy szóstej można znaleźć zadania, które częściowo wiążą się z wdrażaniem uczniów do oceniania. Zadania te zmierzają do wyrabiania umiejętności, charakterystyki postaci historycznych, wskazywania na podobieństwa i różnice w życiu ludności i sytuacji państwa w różnych okresach historycznych /Zob.59/.

Wiele treści języka polskiego oraz historii ma charakter wychowawczy. Działalność poznawcza uczniów inicjowana w toku nauczania powyższych przedmiotów może być wykorzystana w realizacji szeregu zadań z zakresu wychowania. Są to, między innymi, zadania następujące:

- wyrabianie umiejętności dostrzegania różnych zjawisk z dziedziny stosunków międzyjednostkowych, społeczno-ekonomicznych oraz politycznych i umiejętności wydawania sądu o nich oraz ich ocenianie - przy uwzględnieniu idei humanizmu jako głównego punktu odniesienia,
- kształtowanie umiejętności przewidywania i oceny następstw różnych zjawisk i działań w życiu społecznym i rozumienie skali odpowiedzialności jednostki za podejmowane decyzje /38,s.277/.

Obserwacja bieżącego procesu dydaktycznego pozwala na stwierdzenie, że przedstawione powyżej zadania nauczania języka polskiego i historii nie zawsze są dostrzegane i realizowane przez nauczycieli.

W prakseologii przyjmuje się, że "jeżeli działanie człowieka /.../ nie doprowadza danych rzeczy pod danym względem w danym czasie do zamierzonego stanu, znaczy to, że:albo sformułowanie celu było wadliwe /.../ albo działanie nie było dostatecznie zorganizowane" /82,s.207/. Wydaje się, że w przypadku ocen występujących w szkole mamy do czynienia i z jednym i z drugim, gdyż:

1/ zadania formułowane przez programy nauczania odnośnie oceny sformułowane są w sposób zbyt ogólny, zadania te należałoby skonkretyzować, nadać im formę zadań operacyjnych,

2/ działania oceniające nie są dostatecznie zorganizowane - brak znajomości procedury oceniania /będzie jeszcze o tym mowa/, brak jasności przedmiotu i kryteriów oceny.

Zjawiska te są przyczyną tego, że proces oceny nie zawsze ma właściwy przebieg.

4.2. PRZEDMIOT /TREŚĆ/ SĄDÓW WARTOŚCIUJĄCYCH WYSTĘPUJĄCYCH W TOKU NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO I HISTORII W KLASACH V-VIII SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Do podstawowych celów kształcenia ogólnego zalicza się: wyposażenie uczniów w system wiadomości, umiejętności i nawyków, dających znajomość wiedzy o przyrodzie i społeczeństwie oraz możność posługiwania się tą wiedzą w praktyce /47,s.48/. Cel ten realizowany jest poprzez treści kształcenia zawarte w podręcznikach szkolnych, lekturach oraz w bieżącym procesie dydaktycznym, a także dzięki informacjom przekazywanym przez nauczyciela. Powyższy cel nie precyzuje, o jakie wiadomości-umiejętności i nawyki tutaj chodzi. Oczywiste jest jednak, że treści składające się na te wiadomości i umiejętności nie mogą

być przypadkowe. Problem ten regulują kryteria stosowane przy doborze treści kształcenia. Kryteria te uświadamiają nam, że treści kształcenia muszą być: 1/ zgodne z założeniami obecnego ustroju, 2/ zgodne z aktualnym stanem wiedzy naukowej, 3/ dostosowane do rozwoju psychofizycznego i możliwości percepcyjnych uczniów.

Jak wiadomo, wszelka wiedza, w tym także treści kształcenia szkolnego, może być przekazywana za pomocą czterech głównych kategorii zdań to jest zdań opisowych, wyjaśniających,oceniających i normatywnych. Poszczególnym kategoriom odpowiadają cztery warstwy treści kształcenia szkolnego: warstwa opisowa, wyjaśniająca, oceniająca i normatywna. Wymienione warstwy treści zajmują określone miejsce oraz pełnią wiele ważnych funkcji w procesie kształcenia.

Nas szczególnie interesuje oceniająca warstwa kształcenia. Błędem byłoby jedynie stwierdzenie tej warstwy w treściach szkolnych. Należy zmierzać do głębszej jej analizy.Treści oceniające faktycznie dotyczą różnych sfer życia i działalności człowieka, przyrody, rzeczy, zjawisk społecznych.Rozmaite problemy, zjawiska poddane ocenie /wartościowaniu/ mają różne znaczenie dla prawidłowego życia i rozwoju społeczeństw, dlatego interesujący wydaje się problem: co, tzn. jakie zjawiska, rzeczy, fakty itp. poddaje się ocenie w toku nauczania takich przedmiotów, jak język polski i historia w klasach V-VIII.Treści oceniające zawarte w podręcznikach języka polskiego i historii traktujemy modelowo, na zasadzie wzajemnego dopełniania się, a nie przeciwstawiania.

W przeprowadzonych badaniach starałem się określić przedmiot wszystkich sądów wartościujących występujących w wyróż-

nionych podręcznikach szkolnych, jak również przedmiot ocen, których autorami byli nauczyciele i uczniowie badanych klas. Przedmiotem ocen moralnych były uczucia moralne takie jak: smutek, żal, strach, złość, miłość, radość itp., zachowanie i postępowanie bohaterów literackich i osób rzeczywistych; cechy charakteru osób i zwierząt, jak np. dobroć, uczynność, koleżeńskość, egoizm itp. oraz posiadane i wyznawane przez bohaterów lektur i inne osoby przekonania i zasady o charakterze moralnym. Obiektem ocen estetycznych były działania i wypowiedzi uczniów, sposób poruszania się ludzi, ich wygląd zewnętrzny /aparycja/, a także dzieła sztuki /obrazy, rzeźby, dzieła literackie i muzyczne/, różne budowle, wyposażenie wnętrz oraz zjawiska przyrodnicze. Oceny intelektualne najczęściej dotyczyły: wiedzy, mądrości, wykształcenia, odkryć i osiągnięć naukowych oraz określonych sądów intelektualnych. Przedmiot ocen ekonomicznych to najczęściej: stan posiadania, bogactwo lub bieda, zyski i straty, położenie ekonomiczne grup ludzi lub całych społeczeństw oraz ekonomika działania. Oceny prakseologiczne dotyczyły: planów działania, sprawności działania /szybkość + harmonia działania/, skuteczność działania / stosunek efektów do zamierzeń/, jakość wykonania określonych rzeczy, przedmiotów. Przedmiot ocen szkolnych dotyczył najczęściej zagadnienia aktywności uczniów w czasie lekcji, zadań domowych, wiadomości i umiejętności oraz stopnia zrozumienia nowego materiału.

4.2.1. Przedmiot ocen zawartych w podręcznikach języka polskiego i historii dla klas V-VIII szkoły podstawowej

W wyniku analizy treści podręczników do nauczania języka polskiego oraz historii w klasach V-VIII wynotowano łącznie 744 oceny, których przedmiotem były różne rzeczy, zjawiska i fakty, wydarzenia oraz ludzie itp. Z liczby tej 348 oceny przypada na podręczniki języka polskiego, zaś 396 ocen zawarte jest w podręcznikach historii. Oceny te mają różny zakres i występują w postaci sądów aprobujących /+/ bądź dezaprobujących /-/ ich przedmiot. Wyniki przeprowadzonych badań obrazują tabele 1 i 2.

Z przeprowadzonych analiz sądów wartościujących wynika, że wśród wszystkich ocen zdecydowanie dominują oceny moralne /114, tj.32,8 % w podręcznikach języka polskiego oraz 122, tj.30,8 % w podręcznikach historii/. Rozkład tych ocen jest nierównomierny w ramach poszczególnych przedmiotów, co należy uznać za zjawisko raczej korzystne, gdyż przedmioty te powinny się wzajemnie uzupełniać w zakresie wyposażenia uczniów w odpowiedni system ocen. Okazuje się, że w treściach zawartych w podręcznikach języka polskiego, najczęściej pod względem moralnym wartościuje się cechy charakteru, a w dalszej kolejności uczucia oraz postępowanie i zachowanie się ludzi. W podręcznikach historii pod względem moralnym ocenia się przede wszystkim zachowanie oraz postępowanie ludzi.

Bardzo dużo miejsca w analizowanych podręcznikach zajmują sądy wartościujące działania oraz wygląd różnych osób, rzeczy, i zjawisk pod względem estetycznym. Tutaj jednak występuje zdecydowana różnica w częstotliwości występowania tychże sądów w podręcznikach języka polskiego i historii. W podręcznikach języka polskiego odnotowano łącznie 123, tj. 35,3 % ocen este-

Przedmiot ocen zawartych w podręcznikach języka polskiego dla klas V–VIII szkoły podstawowej

Tabela 1

Przedmiot oceny	Apr./Dezap.	Klasa V jed.	Klasa V gen.	Klasa VI jed.	Klasa VI gen.	Klasa VII jed.	Klasa VII gen.	Klasa VIII jed.	Klasa VIII gen.	Razem jed.	Razem gen.
uczucia	+	2		5		1		7		16	40
moralne	–	6		15	1	1		1		24	
Zachow.	+	1		2				3		6	26
i postęp.	–	6	1	5	2	3	1	2		20	
cechy	+	12	2	4	4	9	1	12	1	45	60
charakt.	–	5	4					4	2	15	
przekon.	+						1	1	1	2	3
moralne	–					1				1	
estetyka	+	2		4	1	1		4		12	12
dział.	–										
estet.	+	10	1	9	2	11		9	5	47	55
wypow.	–	5		1		2				8	
estet.	+	1		4		5		2		12	15
archit.	–	2						1		3	
estet.	+	6		1	2	2	1	3		15	17
rzeczy	–			1		1				2	
zjawiska	+	5		6	1	2	2	4	1	21	24
przyrod.	–	2		1						3	
stan	+	1						1		2	4
posiad.	–					1		1		2	
sytuacja	+	1						1		2	4
ekonom.	–			1				1		2	

Przedmiot oceny	Apr./Dezap.	Klasa V jed.	Klasa V gen.	Klasa VI jed.	Klasa VI gen.	Klasa VII jed.	Klasa VII gen.	Klasa VIII jed.	Klasa VIII gen.	Razem jed.	Razem gen.
ekonomika	+					1	1			1	2
działania	–	1								1	
wiedza, int.	+	8	1	4		6	1	4		26	33
mądrość	–			2	1	2		2		7	
osiągn.	+	2		2	1	4	1			10	10
naukowe	–										
rola, znacz.	+			3						3	3
przydat.	–										
sprawność	+	1				3				4	4
dział.	–										
skutecz.	+	3								3	3
dział.	–										
jakość	+	1								1	1
pomysłu	–										
jakość	+	1	11	13	3	3	1			16	22
dział.	–	2		3				1		6	
jakość	+	1				1		1		3	3
narzędzi	–										
wszystko.	+	1				1		2		4	7
	–							1	2	3	
Razem	+	88	5	98	15	62	10	68	12	148	
		[illegible]		103		72		80			

Przedmiot ocen zawartych w podręcznikach historii

dla klas V-VIII szkoły podstawowej

Tabela 2

Przedmiot oceny	Apr. ocen	Klasa V jed.	V gen.	VI jed.	VI gen.	VII jed.	VII gen.	VIII jed.	VIII gen.	Razem	
uczucia	+	1				1		1	1	4	8
moralne	-	2	1	1						4	
zachow. i	+	2				7	3	13	4	29	99
postępow.	-	11	1	14	1	14	3	12	14	70	
cechy	+	4		1				1		6	7
charakt.	-	1								1	
przekon.	+	1		1	1	1				4	8
moralne	-					2		1	1	4	
estetyka	+				1	1				2	3
działań	-				1					1	
aparycja	+	1								1	2
	-	1								1	
architekt.	+	4	2							6	6
	-										
estetyka	+	2								2	2
rzeczy	-										
zjawiska	+										0
przyrodn.	-										
stan	+	8		6	2			2		18	26
posiad.	-	1		4		2		1		8	
sytuacje	+	6		2		3		4		15	33
ekonom.	-	4		3		5		5	1	18	

Przedmiot oceny	Apr. ocen	Klasa V jed.	V gen.	VI jed.	VI gen.	VII jed.	VII gen.	VIII jed.	VIII gen.	Razem	
ekonomika	+	2		2		2		1		7	9
działania	-	1		1						2	
miedzn. int.	+	4	1	8		9	1	2		25	26
mądrość	-					1				1	
osiągnięć.	+			7	1	8	2	4		22	23
naukowe	-			1						1	
rola, znacz.	+	6				8	1	4	1	18	22
przydatn.	-			1		1	2	2		4	
sprawność	+	1		2		4		1	1	9	16
dział.						6		1		7	
skutecz.	+	2		2		3		3	1	11	20
dział.	-	1	1	2		3		1	1	9	
jakość	+			1						1	1
pomysłu	-										
jakość	+	2		3		6	3	3	1	18	38
dział.	-	5		6		2	2	4	1	20	
jakość	+	1	2	3		2		2	1	11	15
narzędzi	-	2	1					1		4	
egzystenc.	+	1		5		9	4	1		20	32
	-			4		1	1	5	1	12	
Razem	+	77	7	82	7	99	20	75	29	396	
		84		89		119		104			

tycznych, w podręcznikach historii zaś mamy tylko 13, tj. 3,7 % tych ocen / $Z = 11,28 > Z_{\alpha} = 2,58; \alpha = 0,01$/. Podobnie jak w kategorii ocen moralnych, tutaj także obserwujemy pewien rozrzut ocen estetycznych ze względu na ich przedmiot.

W podręcznikach języka polskiego najczęściej ocenia się wygląd zewnętrzny - aparycję ludzi /55 przypadków, tj. 15,8 %, a następnie zjawiska przyrodnicze /24 sytuacje, tj. 6,9 %/, wygląd różnych rzeczy, w tym dzieł sztuk plastycznych /17 przypadków, tj. 4,9 %, architekturę /15 przypadków, tj. 4,3 %/oraz estetykę działania /12 sytuacji, tj.3,4%/. W podręcznikach historii najczęściej pod względem estetycznym wartościuje się architekturę.

W życiu społecznym istotne miejsce zajmują również oceny ekonomiczne. Ich przedmiotem jest, między innymi, stan posiadania dóbr materialnych przez jednostki i grupy społeczne, a także sytuacja ekonomiczna państw oraz ekonomiczność działania ludzi. Powyższe zagadnienia poddawane są tak samo wartościowaniu w treściach nauczania języka polskiego i historii poprzez podręczniki szkolne. Tutaj także obserwujemy istotną różnicę w częstotliwości omawianego rodzaju ocen. Okazuje się, że odsetek ocen ekonomicznych jest istotnie większy w podręcznikach historii - 68 przypadków, tj. 17,2 %, niż w podręcznikach języka polskiego - 10 przypadków, tj. 2,8 %/ $Z=6,54 > Z_{\alpha} = 2,58; \alpha = 0,01$/. W podręcznikach tych najczęściej ocenia się stan posiadania oraz sytuację ekonomiczno-społeczną.

Kolejną grupę sądów wartościujących zawartych w treściach podręczników szkolnych stanowią oceny prakseologiczne. Z przeprowadzonych przeze mnie badań wynika, że oceny te dość licznie reprezentowane są w analizowanych podręcznikach.

Okazuje się, że w podręcznikach historii mamy 90, tj. 22,7 %, w podręcznikach języka polskiego zaś 33, tj. 9,5 % omawianych ocen. Widzimy zatem istotną różnicę w częstotliwości występowania owych ocen w treściach podręcznikowych obu przedmiotów / $Z = 4{,}71 < Z_{\alpha} = 2{,}58$ $\alpha = 0{,}01$/.
Spośród ocen prakseologicznych zarówno w treściach podręczników języka polskiego jak i historii najliczniej występuję oceny jakości działania. W następnej zaś kolejności oceny skuteczności i sprawności działania oraz jakości rzeczy pod względem wykonania.

Oprócz powyższych sądów wartościujących w podręcznikach spotykamy oceny, które można by nazwać ocenami "roli i znaczenia". W podręcznikach języka polskiego wyodrębniono 3,tj.około 1 % takich ocen, natomiast w podręcznikach historii 22,tj.5,5%.

Mimo iż w literaturze fachowej zdolność do formułowania i rozumienia ocen egzystencjalnych przypisuje się tylko dorosłym, w analizowanych podręcznikach spotyka się i te oceny. Oceny egzystencjalne zdecydowanie częściej występuję w podręcznikach historii - 32, tj. 8,1 %, niż w podręcznikach języka polskiego - 7, tj. 2 % /$Z = 3{,}81 > Z_{\alpha} = 2{,}58$ $\alpha = 0{,}01$/.

Interesujący wydaje się także rozkład poszczególnych ocen na kolejne klasy. Najbardziej pożądane byłoby, aby rozkład ten był w miarę równomierny /choć być może pewien rodzaj sądów winien być nasilony w tej lub innej klasie - brak w tym zakresie odpowiednich badań/. Faktycznie rozkład częstotliwości wszystkich ocen zawartych w podręcznikach języka polskiego przedstawia się następująco:
klasa V - 93, tj. 27 %, klasa VI - 103, tj. 29,3 %, klasa VII - 72, tj. 21 %, klasa VIII - 80, tj. 23 % wszystkich ocen. Z przy-

toczonych danych wynika, że rozkład ten jest dość równomierny, jedynie między klasą szóstą a siódmą / $z=2,61 > z_{\alpha}=2,58; \alpha=0,01$/ oraz szóstą a ósmą /$z=2,0 > z_{\alpha}=1,96; \alpha=0,05$/ istnieją statystycznie istotne różnice w częstotliwości występowania sądów wartościujących.

Podobnie przedstawia się rozkład częstotliwości ocen w podręcznikach historii: w klasie V mamy 84,tj.21,2 %, w klasie VI 89,tj.22,5 %, w klasie VII - 119,tj.30 %, w klasie VIII - 104, tj.26,3 % ocen zawartych we wszystkich podręcznikach historii łącznie. Rozkład ten jest także w miarę rozkładem równomiernym. Jedynie pomiędzy klasami piątą i siódmą /$z=2,9 > z_{\alpha}=2,58; \alpha=0,01$/ oraz szóstą i siódmą /$z=2,59 > z=2,58; \alpha=0,01$/ istnieje statystycznie istotna różnica.

Gdy idzie o rozkład poszczególnych rodzajów ocen w obrębie podręczników języka polskiego dla klas V-VIII, przedstawia się on następująco:

oceny moralne: klasa V - 35,tj.28,1 %, klasa VI - 42,tj.32,5 %
klasa VI - 18,tj.13,9 %, klasa VII - 34,tj.26,3 %

oceny estetyczne: klasa V - 34,tj.27,6 %, klasa VI - 33,tj.26,8
klasa VII - 27,tj.21,9 %, klasa VIII - 29,tj.23,6 %,

oceny intelektualne: klasa V - 11,tj.25,6 %, klasa VI - 10, tj.23,2 %, klasa VII - 16,tj.37,2 %, klasa VII - 6,tj.14 %.

oceny prakseologiczne: klasa V - 9,tj.27,3 %, klasa VI - 14, tj.42,4 %, klasa VII - 8,tj.24,1 % i klasa VIII - 3,tj.9,1 %.

Pozostałe sądy wartościujące w podręcznikach języka polskiego występują sporadycznie, dlatego trudno mówić o jakimkolwiek ich rozkładzie.

Z dokonanej analizy wynika, że autorzy podręczników dla klasy piątej i szóstej największy nacisk kładą na oceny moralne. W podręcznikach tych klas oceny moralne występują znacznie częściej niż w podręcznikach klas siódmej i ósmej. Zauważyć należy, że w podręczniku klasy piątej dominują oceny cech charakteru, w podręczniku klasy szóstej oceny moralne uczuć, w podręcznikach zaś klas siódmej i ósmej znowu przeważającą rolę odgrywają moralne oceny cech charakteru.

Pozostałe rodzaje ocen także o wiele częściej są reprezentowane w podręcznikach klas piątej i szóstej. Jednak i tutaj pewne oceny szczegółowe dominują nad innymi.

Spośród ocen estetycznych w podręczniku klasy piątej najliczniej reprezentowane są oceny aparycji. Oceny intelektualne w podręcznikach języka polskiego klas piątej i siódmej to głównie oceny wiedzy, wykształcenia, mądrości. Spośród ocen prakseologicznych w podreczniku klasy szóstej najliczniej występują oceny jakości działania.

Rozkład poszczególnych ocen zawartych w podręcznikach historii dla klas V-VIII przedstawia się następująco:

oceny moralne: klasa V - 24,tj.19,7 %, klasa VI - 19,tj.15,6 %, klasa VII - 31,tj.25,4 %, klasa VIII - 48,tj.39,3 %;

oceny estetyczne: klasa V - 22,tj.32,3 %,klasa VI- 20,tj29,4 % klasa VII - 12,tj.17,6 %, klasa VIII - 14,tj.20,6 %;

oceny intelektualne: klasa V - 5,tj.10,2 %, klasa VI - 17, tj. 34,7 %, klasa VII - 21,tj.42,8 %, klasa VIII - 6,tj.12,2 %;

oceny prakseologiczne: klasa V- 18,tj.20 %, klasa VI - 19, tj. 21,2 %, klasa VII - 31,tj.34,4 %, klasa VIII - 22,tj.24 %;

oceny egzystencjalne: klasa V - 1,tj.3,1 %, klasa VI - 9,tj. 28 %, klasa VII - 15,tj.46,9 %, klasa VIII - 7,tj.21,8 %.

Pozostałe rodzaje ocen w analizowanych podręcznikach historii występują sporadycznie.

Jak wynika z powyższych zestawień, rozkład poszczególnych ocen zawartych w podręcznikach historii także nie jest równomierny. Okazuje się, że problematyka moralna częściej jest podejmowana w podręcznikach historii klas siódmej i ósmej, w wyróżnionych podręcznikach dominują moralne oceny postaw i postępowania różnych osób. W podręcznikach klas piątej i szóstej najliczniejsze są oceny ekonomiczne. Oceny prakseologiczne najczęściej występują w treściach podręczników historii dla klas szóstej i siódmej; są to przeważnie oceny sprawności oraz jakości działania.

Na uwagę zasługuje fakt, iż w podręcznikach historii znajduje się kilka ocen egzystencjalnych; najliczniej występują one w podręczniku dla klasy siódmej.

4.2.2. Przedmiot sądów wartościujących /ocen/ występujących w procesie dydaktycznym języka polskiego i historii klas V-VIII szkoły podstawowej

Podręczniki szkolne nie są jedynym miejscem wartościowania, ani jedynym źródłem ocen. Treści podręcznikowe oraz zawarte w nich oceny mogą oddziaływać na uczniów albo w procesie samokształcenia, albo w procesie dydaktycznym. Pamiętać jednak należy, że w procesie dydaktycznym mamy do czynienia nie tylko z podręcznikowymi sądami wartościującymi, ale także z ocenami, których autorami są nauczyciele i uczniowie.

Powyżej wykazałem, że w podręcznikach do nauczania języka polskiego oraz historii w klasach V-VIII istnieją pewne dysproporcje jeśli idzie o obecność i częstotliwość sądów wartościu-

jących określonego rodzaju. Zjawisko to może prowadzić do zbyt jednostronnego kształcenia w zakresie wyposażenia uczniów w system ocen oraz umiejętności formułowania tych ocen. Świadomość powyższych zjawisk daje szansę niwelacji wspomnianych mankamentów w procesie dydaktycznym.

Jak zatem przedstawia się rozkład sądów wartościujących /ocen/ występujących na lekcjach języka polskiego oraz historii ?. W wyniku przeprowadzonych badań odnotowano 1297 ocen na lekcjach języka polskiego oraz 843 oceny na lekcjach historii. Wszystkie te oceny poddano szczegółowej analizie według ukazanego wcześniej schematu. Wyniki przeprowadzonych analiz obrazują tabele 3 i 4.

Zebrany materiał empiryczny opracowano nieco inaczej pod kątem analizy ilościowej aniżeli opis treści podręcznikowych. Uczyniono tak z tego względu, że liczba przeprowadzonych obserwacji lekcji języka polskiego i historii była różna w poszczególnych klasach. Porównując częstotliwość ocen pomiędzy poszczególnymi klasami oparto się na wartościach przeciętnych, porównując zaś częstotliwość określonych rodzajów sądów wartościujących występujących na lekcjach języka polskiego i historii posłużono się częstościami względnymi. W analizie tej nie uwzględniono ocen szkolnych, gdyż ich liczba zdecydowanie dominuje nad wszystkimi pozostałymi.

Z przeprowadzonych badań wynika, że frekwencyjność różnych ocen na lekcji uzależniona jest między innymi od tematu i typu lekcji. Na lekcjach języka polskiego oceny występują przeciętnie 2-4 razy. Najliczniej w klasach szóstej i ósmej / średnie: 3,5 i 3,2 /, trochę rzadziej w klasach piątej i siódmej /średnie: 2,6 i 2,5/. Przeciętna częstotliwość sądów wartościują-

Tabela 3

Rodzaj ocen występujących na lekcjach języka polskiego w klasach V-VIII szkoły podstawowej

Rodzaj ocen	Apr. dezap.	Klasa V		Klasa VI		Klasa VII		Klasa VIII		Razem	
		Zakres oceny									
		jed.	gen.	jed.	gen.	jed.	gen.	jed.	gen.		
szkolne	+	126		69	1	124		177		497	564
	-	22		17		12		16		67	
moralne	+	8	1	3	2	3	1	8	1	27	53
uczuć	-	5	4	4		4		6	3	26	
moral.char.	+	23	11	19	5	34	4	52	16	164	278
i postęp.	-	20	7	11	3	19	7	29	18	114	
moral.zas.	+	2	2	2				5	4	15	28
i przek.	-			2		3		6	2	13	
estetyczne	+	47	5	29	4	30	1	62	13	191	217
	-	7	2	8		3		6		26	
intelekt.	+	6	2	12	1	11	1	14	5	52	62
	-	2	1			2		2	3	10	
ekonomicz.	+	1		2		3		4	3	13	42
	-	3	1	1	1	4		14	5	29	
prakseolog.	+	3	1	3	2	6		11	5	31	42
	-	3	1			2		6	1	11	
metodol.	+			7	1					8	9
	-				1					1	
egzystenc.	+							1		1	2
	-							1		1	
Razem /bez oc.szk./		130	38	103	20	124	14	227	79	733	
		168		123		138		306			

Tabela 4

Rodzaj ocen występujących na lekcjach historii w klasach V–VIII szkoły podstawowej

Rodzaj oceny	Apr. dezap.	Klasa								Razem	
		V		VI		VII		VIII			
		Zakres oceny									
		jed.	gen.	jed.	gen	jed.	gen.	jed.	gen.		
szkolne	+	72		153		102		129		456	495
	–	9		15		6		9		39	
moralne uczuć	+	3	3	3		3		3		15	27
	–		3	3					6	12	
moralne cech char.	+	4		6	11	27			27	75	156
	–	12	3	6	18	6	9	12	15	81	
moral.zas. i przek.	+								3	3	12
	–				3				6	9	
estetyczne	+	3		8		10				21	30
	–	3	4	2						9	
intelekt.	+	6		11	6	7		12		42	48
	–		2			4				6	
ekonomicz.	+	2	3	12		4		6	3	30	51
	–		3	3			9		6	21	
prakseolog.	+	6			2			4		12	21
	–	3				4		2		9	
metodol.	+										0
	–										
systemo.	+										3
	–				3					3	
Razem /bez oc.szk./		42	21	54	43	65	18	39	66	348	
		63		97		83		105			

cych występujących na lekcjach historii w klasach V-VIII jest nieco niższa aniżeli na lekcjach języka polskiego i oscyluje wokół liczby dwa. Obserwuje się tutaj jednak dość równomierny rozkład przeciętnych częstotliwości ocen /średnie: 1,9; 2,02; 2,13; 2,2/. Wskazane zjawisko można tłumaczyć faktem mniejszej różnorodności lekcji historii pod względem metod, form i treści kształcenia.

Przyglądnijmy się z kolei rozkładowi poszczególnych rodzajów ocen na lekcjach języka polskiego w obserwowanych klasach. Rozkład ten przedstawia się następująco:

oceny moralne: klasa V - 83,tj.49,4 %, klasa VI - 51,tj.41,5 %, klasa VII - 75,tj.54,3 %, klasa VIII - 150,tj.49 %.
Z ocen tego rodzaju na lekcjach języka polskiego zdecydowanie dominują moralne oceny cech charakteru i postępowania /klasa V - 73,5 %, klasa VI - 74,5 %, klasa VII - 85,3%, klasa VIII - 76,7%/.

oceny estetyczne: klasa V - 61,tj.36,3 %, klasa VI - 41,tj.33.3% klasa VII - 34,tj.23,9 %, klasa VIII - 81,tj.26,5 %;

oceny intelektualne: klasa V - 11,tj.6,5 %, klasa VI - 13,tj. 10,6 %, klasa VII - 14,tj.10 %, klasa VIII - 24,tj.7,8%;

oceny ekonomiczne: klasa V -5,tj.5 %, klasa VI - 4,tj.3,2 %, klasa VII - 7,tj.5,1 %, klasa VIII - 26,tj.8,5 %;

oceny prakseologiczne: klasa V - 8,tj.4,8 %, klasa VI - 5,tj. 4 %, klasa VII - 8,tj.5,8 %, klasa VIII - 23,tj.7,5 %.

Pozostałe oceny na lekcjach języka polskiego występują bardzo rzadko. Godny odnotowania jest fakt wystąpienia na kilku obserwowanych lekcjach ocen metodologicznych, to jest takich sądów wartościujących, które są modelem, wzorem prawidłowego formułowania określonych ocen. Niestety, liczba ocen tego rodzaju jest

bardzo mała.

A oto jak przedstawia się rozkład poszczególnych rodzajów ocen na obserwowanych lekcjach historii:

oceny moralne: klasa V - 28,tj.44,4 %, klasa VI - 50,tj.51,5%, klasa VII - 39,tj.46,9 %, klasa VIII - 72,tj.68,6%. Wśród tych ocen podobnie jak na lekcjach języka polskiego, dominują oceny postępowania i cech charakteru;

oceny estetyczne: klasa V - 10,tj.15,9 %, klasa VI - 10,tj. 10,3 %, klasa VII - 10,tj.12,05 %, klasa VIII - 0;

oceny intelektualne: klasa V - 8,tj.12,7 %, klasa VI - 17,tj. 17,5 %, klasa VII - 11,tj.11,3 %, klasa VIII - 12,tj. 11,4 %.

oceny ekonomiczne: klasa V - 8,tj.12,7 %, klasa VI - 15, tj. 15,1 %, klasa VII - 13,tj.15,7 %, klasa VIII - 15,tj. 14,3 %;

oceny prakseologiczne: klasa V - 9,tj.14,3 %, klasa VI - 2,tj. 2 %, klasa VII - 4,tj.4,8 %, klasa VIII - 6,tj.5,7 %;

Pozostałe oceny na lekcjach historii występują bardzo rzadko.

Z powyższych zestawień wynika, że zarówno na lekcjach języka polskiego jak i historii najliczniej występują oceny moralne. Oceny te stanowią około 50 % wszystkich ocen występujących w czasie obserwowanych lekcji języka polskiego oraz od 40 do blisko 70 % ocen, które wystąpiły na lekcjach historii. W związku z powyższym można stwierdzić, że pozostałe rodzaje ocen w bieżącym procesie dydaktycznym są nie doceniane. Nadmienić jednak należy, że spośród pozostałych lekcji języka polskiego na drugim miejscu pod względem częstotliwości występowania znajdują się oceny estetyczne. Oceny estetyczne stanowią od 23 do 36 % wszystkich ocen. Najliczniej występują one w kla-

sach piętych. Natomiast na lekcjach historii takie oceny, jak: estetyczne, intelektualne, ekonomiczne, prakseologiczne wykazują dość równomierny rozkład.

4.2.3. Oceny aprobaty i dezaprobaty w nauczaniu języka polskiego i historii

W kształtowaniu właściwego stosunku do różnych zjawisk życia społecznego istotna wydaje się także sprawa odpowiednich proporcji ocen aprobaty /+/ i dezaprobaty /-/ w podręcznikach oraz w procesie dydaktyczno-wychowawczym, realizowanym na lekcjach języka polskiego i historii w klasach V-VIII szkoły podstawowej. Obecność jednych jak i drugich jest konieczna. Oceny aprobaty są bowiem potwierdzeniem właściwego postępowania i uczą ufności.Drugi zaś rodzaj ocen uczy krytycyzmu.

W analizowanych podręcznikach występują zarówno oceny aprobaty jak i oceny negatywne. Ogółem w podręcznikach języka polskiego wyodrębnialiśmy łącznie 251 ocen aprobaty oraz 97 ocen dezaprobaty, a w podręcznikach historii 229 ocen - to oceny pozytywne, 167 ocen - negatywne.

Dokonując zestawienia wszystkich ocen stwierdzono, że w analizowanych podręcznikach języka polskiego istnieje wyraźna liczebna przewaga ocen aprobaty nad ocenami dezaprobaty. O ile w podręcznikach klas piątej i szóstej przewaga ta jest stosunkowo niewielka, to w klasach siódmej i ósmej jest ona bardzo duża. Nieco odmiennie pod tym względem wygląda sytuacja w podręcznikach do nauczania historii. Okazuje się, że w podręcznikach dla klas V-VII istnieje niewielka przewaga ocen aprobaty, natomiast w podręczniku klasy ósmej notujemy niewielką przewagę ocen dezaprobaty. Warto nad-

mienić, że przewaga liczebna ocen aprobaty nie dotyczy wszystkich rodzajów ocen, bowiem w zakresie moralnej oceny uczuć,zachowań czy postępowania obserwujemy przewagę ocen dezaprobaty. Odnosi się to do wszystkich analizowanych podręczników języka polskiego, z wyjątkiem podręcznika dla klasy ósmej.

Podobnie rzecz przedstawia się w podręcznikach historii. Otóż przewagę ocen negatywnych notujemy w zakresie takich ocen jak: moralna ocena zachowania się i postępowania, ocena sytuacji ekonomicznej oraz ocena jakości działania /zob.tab.2/.

Analogicznie jak w podręcznikach tak i na obserwowanych lekcjach języka polskiego oraz historii oceny aprobaty występowały częściej aniżeli oceny dezaprobaty /zob.tab.3 i 4/. Okazuje się, że na lekcjach języka polskiego wystąpiło 512,tj. 69,8 % ocen pozytywnych, na lekcjach historii zaś ocen takich odnotowano 199,tj.57,2 %. Jedynie na lekcjach historii w klasach piątych występuje nieznaczna przewaga ocen dezaprobaty, na pozostałych lekcjach, tak języka polskiego jak i historii dominują oceny aprobaty. Oceny pozytywne dominują we wszystkich rodzajach ocen, które miały miejsce na obserwowanych lekcjach języka polskiego i historii w klasach V-VIII / oprócz lekcji języka polskiego, gdzie odnotowano niewielką liczebną przewagę negatywnych ocen ekonomicznych.

4.2.4. Zakres ocen występujących w toku nauczania języka polskiego oraz historii

W procesie wartościowania niesłychanie istotne jest, aby we właściwym czasie zetknąć uczniów z określonym zbiorem ocen o odpowiednim zakresie. Przemawiają za tym przesłanki psychologiczno-pedagogiczne. Wynika z nich konkluzja, o ile w kla-

sach niższych szkoły podstawowej większość sądów wartościujących może mieć zakres jednostkowy, to w klasach wyższych powinna pojawiać się coraz większa liczba ocen o zakresie generalnym /tzn. wypowiedzi wartościujących typu: "Każde x jest G", gdzie "G" jest orzecznikiem wartościującym/.

Z przeprowadzonych badań wynika, że większość ocen sformułowanych w podręcznikach szkolnych, jak również na lekcjach języka polskiego i historii ma zakres jednostkowy. Znamienne jest, że w podręcznikach języka polskiego mamy zaledwie 42.tj. 12,1 % ocen generalnych. Na podstawie zebranych materiałów nie można mówić o tendencji wzrostowej liczby tych ocen w podręcznikach przeznaczonych odpowiednio do wyższych klas. Największe dysproporcje w liczbie ocen o zakresie generalnym można zaobserwować pomiędzy podręcznikami dla klasy piątej i szóstej /5, tj.5,4 % i 15,tj.14,6 %/.

Nieco korzystniej w tym zakresie wygląda sytuacja w podręcznikach historii. Wspomniane podręczniki zawierają łącznie 63,tj.15,9 % ocen generalnych. Jeszcze korzystniej przedstawia się rozkład tych ocen w podręcznikach dla poszczególnych klas. W podręcznikach klas piątej i szóstej oceny generalne stanowią około 8 % wszystkich ocen, w podręczniku dla klasy siódmej mamy już 16,8 %, a w podręczniku dla klasy ósmej 27,9% ocen o omawianym profilu.

Sądy wartościujące o zakresie generalnym wystąpiły także na obserwowanych lekcjach. Na lekcjach języka polskiego odnotowano łącznie 151,tj.20,6 % ocen o omawianym zakresie na lekcjach historii zaś wystąpiło 150,tj.40 % takich ocen. Największy odsetek ocen o zakresie generalnym na lekcjach języka polskiego przypada na klasy piątą i ósmą,a na lekcjach his-

torii na klasy szóstą i ósmą. Brak tutaj jakichkolwiek prawidłowości co do rozkładu tych ocen na poszczególne klasy. Można zatem przypuszczać, że takie a nie inne proporcje ocen jednostkowych i generalnych, które wystąpiły na obserwowanych lekcjach są raczej dziełem przypadku, aniżeli dozowania i wywoływania tych ocen przez nauczycieli poszczególnych klas i przedmiotów. Warto ponadto zauważyć, że najwięcej ocen generalnych zarówno na lekcjach języka polskiego jak i historii - to moralne oceny postępowania i cech charakteru.

Podsumowując wyniki badań w zakresie przedmiotu, rodzaju, jakości oraz zakresu sądów wartościujących, należy stwierdzić ogromną mnogość rzeczy, zjawisk, procesów, wydarzeń, faktów, i osób, które są przedmiotem ocen zawartych w podręcznikach języka polskiego oraz historii dla klas V-VIII, a także występujących w bieżącym procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły podstawowej. Wskazane rzeczy, zjawiska, wydarzenia i ludzie stanowią przedmiot ocen moralnych, estetycznych, intelektualnych, prakseologicznych i innych. Każdy z wyróżnionych rodzajów ocen zarówno w procesie dydaktyczno-wychowawczym jak i życiu społecznym pełni szereg ważnych funkcji, stąd wniosek, iż w treściach kształcenia szkolnego poszczególne rodzaje ocen powinny występować w odpowiednich proporcjach. Z przeprowadzonych badań wynika, że proporcje te są mocno zachwiane na korzyść ocen moralnych, bowiem ten rodzaj ocen zdecydowanie dominuje zarówno w podręcznikach szkolnych jak również na obserwowanych lekcjach języka polskiego i historii. Pozostałe rodzaje ocen są natomiast wyraźnie niedoceniane. Nie negując ważności ocen moralnych, można mieć obawę, że utrzymanie się takiej tendencji,

a tym samym nie docenianie rangi ocen estetycznych,intelektualnych czy prakseologicznych, może prowadzić do zbyt jednostronnego kształtowania umiejętności formułowania oraz rozumienia treści ocen przez uczniów.

Oceny z jakimi można się zetknąć w podręcznikowych treściach kształcenia oraz na lekcjach, mogą wyrażać aprobatę,bądź dezaprobatę określonych obiektów. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzamy, że zarówno w analizowanych podręcznikach, jak i na obserwowanych lekcjach dominują oceny aprobaty. Wyodrębnione w trakcie prowadzonych badań oceny miały różny zakres. Biorąc pod uwagę przesłanki psychologiczno-pedagogiczne wskazany byłby stopniowy wzrost liczby ocen generalnych w coraz to wyższych klasach. Badania nasze wykazały takie tendencje jedynie w podręcznikach historii, natomiast w podręcznikach języka polskiego, a także na lekcjach z tego przedmiotu oraz z historii stwierdziliśmy brak jakichkolwiek prawidłowości w tym zakresie.

4.3. PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI DO WARTOŚCIOWANIA

Mimo dużego postępu w oświacie, coraz lepszych podręczników, pomocy naukowych itp. o sukcesach w pracy szkoły i uczniów decyduje przede wszystkim mądry i świadomy zadań szkoły nauczyciel. Bowiem mimo najlepszej bazy, jeśli nauczyciel nie potrafi jej wykorzystać, cały trud nakładów na oświatę idzie na marne. Stąd troska o jak najlepsze i najwszechstronniejsze przygotowanie nauczycieli do pracy z młodzieżą pod względem zarówno dydaktycznym jak i wychowawczym.

Z uwagi na temat tego opracowania najbardziej interesować nas będzie stopień /jakość/ przygotowania nauczycieli do war-

tościowania, jak również wdrażania uczniów do oceniania różnych rzeczy, faktów, zjawisk i osób.

Mówiąc o przygotowaniu nauczycieli do wartościowania oraz do wdrażania uczniów do oceniania trzeba wskazać określone parametry tego przygotowania. Przyjmujemy, że o stopniu przygotowania nauczycieli do powyższych powinności świadczą, między innymi, określone umiejętności oraz zasób wiedzy na temat wartości, wartościowania oraz wdrażania do wartościowania, a także świadomość istnienia różnych ocen, ich znaczenia dla rozwoju wychowanków oraz częstotliwość lekcji specjalnie poświęconych ocenianiu.

Z wcześniej przyjętych ustaleń wynika, że proces oceniania jest działaniem złożonym,które obejmuje następujące czynności: poznawanie, diagnozowanie, wartościowanie, podejmowanie decyzji oceniających, informowanie o podjętych decyzjach, podejmowanie decyzji działaniowych o dalszym postępowaniu w związku z daną oceną. Wskazane czynności, w przytoczonej tu kolejności, można jednocześnie uznać jako poszczególne etapy procesu oceniania. Zdobycie określonej wiedzy może się odbyć bądź w wyniku samokształcenia, bądź w wyniku ukończenia jakiegoś zakładu kształcenia /szkoły/. Nas interesuje problem, w jakim stopniu zakłady kształcenia nauczycieli wyposażają swoich absolwentów w wiedzę o czynnościach składających się na proces oceniania oraz takich czynnościach, jak: /potraktowane oddzielnie/ ocenianie, samoocenianie, wydawanie sądów i uzasadnianie ocen. Z danych uzyskanych w toku prowadzonych badań wynika, że zakłady kształcenia nauczycieli nie zawsze dostatecznie wyposażają swoich absolwentów w wiadomości i umiejętności składające się na proces oceniania. W wielu przypadkach nie podaje

się nawet w ogóle żadnych informacji dotyczących omawianych czynności, ani też nie ćwiczy się ich.

Należy stwierdzić dość znaczne zróżnicowanie w ocenie stopnia przygotowania do wykonywania powyższych czynności przez badanych nauczycieli w zależności od posiadanego wykształcenia. Można przypuszczać, że w szkołach wyższych przygotowujących nauczycieli, w omawianym zakresie panuje lepsza sytuacja, niż w szkołach kształcących nauczycieli na poziomie średnim i półwyższym. Okazuje się bowiem, że ponad 50 % nauczycieli z pełnym wykształceniem wyższym stwierdza, że w uczelniach które ukończyli podawano informacje oraz ćwiczono większość spośród interesujących nas czynności. Należy zauważyć, że nieco korzystniej w tym zakresie przedstawia się sytuacja w uczelniach kształcących nauczycieli historii. Badani nauczyciele stwierdzają ponadto, iż nie wszystkie wyróżnione czynności były jednakowo traktowane. W większości ZKN-ów nie podawano żadnych informacji, ani też nie ćwiczono na przykład takich czynności, jak diagnozowanie oraz podejmowanie decyzji.

Z przeprowadzonych badań wynika ponadto, że nauczyciele odczuwają znaczne braki w zakresie wiedzy oraz umiejętności dotyczących omawianych czynności. Największe zapotrzebowanie na wiedzę oraz określone umiejętności dotyczy czynności diagnozowania. Tylko 23,3 % nauczycieli języka polskiego oraz 6,5 % nauczycieli historii twierdzi, że w tym zakresie posiada wiedzę wystarczającą. Gdy idzie o pozostałe czynności, odsetek nauczycieli, którzy twierdzą, że posiadają wiedzę wystarczającą przedstawia się następująco: poznawanie - 40,7 % nauczycieli języka polskiego oraz 29,5 % nauczycieli historii, kontrolowanie - 46,5 % nauczycieli języka polskiego oraz 32,

nauczycieli historii, wartościowanie - 52,3 % nauczycieli języka polskiego i 21,3 % nauczycieli historii, podejmowanie decyzji - 51,2 % nauczycieli języka polskiego i 27,9 % nauczycieli historii, ocenianie - 58,1 % nauczycieli języka polskiego oraz 29,5 % nauczycieli historii, samoocenianie - 46,5 % nauczycieli języka polskiego oraz 31,1 % nauczycieli historii, wydawanie sądów - 52,3 % nauczycieli języka polskiego i 19,6 % nauczycieli historii, uzasadnianie ocen - 69,8 % nauczycieli języka polskiego oraz 31,1 % nauczycieli historii.

Zapotrzebowanie na wiedzę o powyższych czynnościach uzależnione jest także od wykształcenia formalnego badanych nauczycieli. Średnio około 60 % nauczycieli z wykształceniem wyższym stwierdza, że posiada wystarczającą wiedzę o omawianych czynnościach, odsetek ten dla pozostałych grup wynosi: nauczyciele z wykształceniem średnim i półwyższym pedagogicznym - około 50 %, nauczyciele bez kwalifikacji pedagogicznych - około 90 %.

4.3.1. Sposób realizacji poszczególnych etapów procesu oceniania przez nauczycieli

Badając stopień przygotowania nauczycieli do wartościowania oraz wdrażania uczniów do oceniania, nie poprzestaliśmy na ich samoocenie odnośnie zasobu posiadanych wiadomości i umiejętności związanych z wartościowaniem. Staraliśmy się natomiast zbadać rzeczywiste wiadomości i umiejętności w tym zakresie. Dokonaliśmy tego zarówno w toku bezpośredniej obserwacji pracy nauczycieli na lekcjach, jak również w oparciu o dane uzyskane z badań kwestionariuszowych.

Wydaje się, że o pewnych wiadomościach i umiejętnościach można sądzić na podstawie konkretyzacji określonych sytuacji

praktycznych, dlatego też poprosiłem badanych nauczycieli o podanie przykładów oraz sposobów realizacji poszczególnych etapów oceny. Wyniki bydań w tym zakresie obrazują tabele 5 i 6.

Tabela 5

Przykładowe treści oraz sposoby realizacji poszczególnych etapów oceniania na lekcjach języka polskiego

Etap oceny	Przykładowe treści określonego etapu oceny	Sposób realizacji
1	2	3
poznawanie	treści programowe	wykład, pogadanka, pokaz, wykorzystanie podręcz. i lektur
	sposoby dział. uczniów	obserwowanie uczniów
	motywy postępowania ucz.	
kontrolowanie	wiad. i umiejętności ucz.	odpytywanie, sprawdz. pisemne
	myślenie i sposób przysw. wiad. przez ucznia	
	określone procesy i działania	
diagnozowanie	przynależ. poszcz. utwor. do okr. gat. liter. epoki	rozpoznawanie i nazywanie
	powodz. i niepowodz. szkol.	poznawanie warunków domowych, zdolności
	stan wiadom. i umiejętn.	
wartościowanie	postępow. bohat. liter.	porównywanie z zakład wzorem postępowania
	dzieła sztuk plastycz.	
	audycje telewizyjne	
podejmow. decyzji	odnośnie decyzji życiowych ucznia	upowszechnianie infor o sprawach ważnych dla ucz. np. najodpow. szkoły średniej
	odnośnie oceny /stopnia/	konsultowanie oceny z ucz. i innymi naucz.

cd. Tabeli 5

1	2	3
	wiadomości i umiejętn.	konsultow.z uczniem
	dzieła sztuki	
	postęp.bon.literackich	ukazywanie pozytywów i negatywów
samoocenianie	wiadomości i umiejętn.	pytanie - co byś sobie wystawił za swoję odp.
	postępowanie,stosunek do kolegów	omawianie okr.problemów na godz.wych
wydawanie sądów	o kolegach i os.dorosł.	
	o utwor.liter.i ich bohat.	analizowanie,uogól. opiniowanie
	o aktual.wydarz.społ.-politycznych	
wyjaśnianie i uzasadnianie ocen	dotyczy wiad.i umiejęt.	ustalenie kryt.ocen zapozn.z nimi uczniów odwoływ.się do tych kryteriów
	dotyczy ocen moralnego postępow.bohat.liter.	uzasadnianie cytatami z tekstu

Przedstawione przez badanych przykłady sposobów realizacji poszczególnych etapów procesu oceniania na lekcjach języka polskiego pozwalają na zorientowanie się, jak widzą oni oraz jak wykorzystują w procesie dydaktycznym omawiane ogniwa oceny. Z powyższego zestawienia wynika, że nauczyciele nie dostrzegają wielu istotnych dla prawidłowego rozwoju wychowanków zjawisk, procesów i faktów, które winny być poddawane na lekcjach języka polskiego powyższym działaniom oceniającym. Ponadto należy stwierdzić, że wielu nauczycieli nie potrafi wskazać sposobu, w jaki dany etap na lekcji można lub należy wykonać. Świadczy to o tym, że znaczną część spośród wyróżnionych działań oceniających w pracy owych nauczycieli występu-

je okazjonalnie i wykonywane są one intuicyjnie. Z przeprowadzonych badań wynika, że 77 nauczycieli, tj.89,5 % czynnościom poznawczym w szkole poddaje treści programowe tylko 9,tj. 10,5 % nauczycieli języka polskiego czynnościom tym poddaje ponadto sposób działania uczniów oraz motywy tego działania. Prawie wszyscy badani działaniom kontrolnym poddają przede wszystkim wiadomości i umiejętności uczniów, natomiast tylko 6 nauczycieli, tj.6,9 % czynnościom tym poddaje ponadto myślenie ucznia, sposób przyswajania wiadomości oraz określone działania uczniów. Najtragiczniej przedstawia się sytuacja z diagnozowaniem, bowiem tylko 15 badanych, tj.17 % potrafi podać przykłady oraz sposób wykonania omawianego etapu.Podobnie rzecz przedstawia się z etapem podejmowania decyzji. Okazuje się, że zaledwie 24 badanych tj.27,9% na prowadzonych przez siebie lekcjach podejmuje określone decyzje.Najczęściej są to decyzje związane z wystawieniem odpowiedniej noty oraz decyzje dotyczące przyszłości wychowanków. Czynnościom oceniania, podobnie jak kontrolowania prawie 100 % badanych poddaje wiadomości i umiejętności uczniów, natomiast tylko 11 nauczycieli języka polskiego, tj.12,8 % wskazuje, że na prowadzonych przez siebie lekcjach, ocenie poddaje dzieła sztuki, 40,tj. 46,5 % dostrzega, że na lekcjach języka ojczystego można także oceniać postępowanie bohaterów literackich ich aparycję, mądrość itp.

Czynności samooceny również większość nauczycieli odnosi do wiadomości i umiejętności uczniów, natomiast zaledwie 17 badanych, tj.19,8 % twierdzi, że na prowadzonych przez nich lekcjach dokonuje się także samooceny zachowania się oraz stosunku do innych.

Jeśli chodzi o etap wydawania sądów, to sytuacja jest również nie najlepsza. Tylko 46 badanych, tj.53,5 % potrafi podać konkretne przykłady tej czynności. Wyjaśnianie i uzasadnianie ocen w 39 przypadkach, tj.45,3 %, dotyczyło wiadomości uczniów, w 16, tj.18,6 %, ocen postępowania moralnego.

A oto podane przez nauczycieli historii klas V-VIII przykłady interesujących nas ogniw procesu oceniania oraz sposoby ich realizacji.

Tabela 6

Przykładowe treści oraz sposoby realizacji poszczególnych etapów oceny na lekcjach historii

Etap oceny	Przykładowe treści określonego etapu oceny	Sposób realizacji
1	2	3
poznawanie	treści programowe	wykład, pogadanka, film treści podr.i lektur
diagnozowanie	dotyczy umiejęc.okr.fakt. w czasie, przewid.faktów historycznych	rozpoznawanie i nazywanie
	powodz.i niepowodz.szk.	
kontrolowanie	wiadom.i umiejętn.uczniów	odpytywanie, stos. testów
	myślenie, sposób przyswajania wiad. rozumienie procesów historycznych	
wartościowanie	postęp.boh.historycz.	porównywanie postępowania osób, grup
	dzieł sztuki	
	okr.zjawisk i wydarz. historycznych	
podejm. decyzji	odnośnie metody pracy	
	odnośnie oceny ucznia	

cd. Tabeli 6

1	2	3
ocenia-nie	wiadomości i umiejętn.	
	działania grup i pojed. ludzi	dyskusja
	epoki hist.zjawiska społ.-historyczne	
samooce-nianie	wiadomości i umiejętn.	
	zachow.się uczniów	inscenizacja zachowań
wydawanie sądów	dotyczy postaci hist.	
	dotyczy programów dział. ugrup.społ.-politycznych	
uzasad. ocen	dotyczy wiadom.i umiejętn. uczniów	
	dotyczy ocen historycznych	

Powyższe przykłady świadczą o tym, że nauczyciele historii również nie dostrzegają wielu zjawisk, procesów i faktów, które w celu wyrobienia prawidłowych ocen historycznych wychowanków powinny być poddane wyróżnionym działaniom oceniającym.

Odsetek badanych nauczycieli historii, którzy potrafią wskazać odpowiednie przykłady oraz sposoby realizowania interesujących nas etapów oceny na swoich lekcjach, jest podobny, jak wśród nauczycieli języka polskiego.

Czy w związku z uzyskanymi w toku badań danymi można twierdzić, że na lekcjach języka polskiego i historii w klasach V-VIII szkoły podstawowej takie ogniwa oceny, jak: poznawanie, kontrolowanie, diagnozowanie, wartościowanie, podejmowanie decyzji, ocenianie, samoocenianie, wydawanie sądów, wyjaśnianie i uzasadnianie ocen - występują sporadycznie? Otóż nie, obserwacja bieżącego procesu dydaktyczno-wychowawczego dowodzi, że

ogniwa te dość często występują na lekcjach i obejmują znacznie większą liczbę rzeczy, faktów, zjawisk, ludzi itp. niż w przykładach podanych przez badanych. Zjawisko to może świadczyć o tym, że szereg spośród wyróżnionych etapów oceny na lekcjach występuje okazjonalnie, że etapy te nie są przez wielu nauczycieli planowane.

4.3.2. Miejsce poszczególnych składników struktury oceniania w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz jej znajomość przez nauczycieli

Powyżej stwierdzono, że szereg etapów procesu oceniania w bieżącym procesie dydaktycznym występuje raczej przypadkowo. Okazuje się, że rzadko też umiejętności wykonywania owych czynności w obrębie poszczególnych etapów oceny są świadomie i celowo kształtowane u uczniów. Wynika to zarówno z bezpośredniej obserwacji lekcji języka polskiego i historii w klasach V-VIII jak również z badań kwestionariuszowych. Okazuje się, że w odniesieniu do czynności diagnozowania, podejmowania decyzji i wydawania sądów, 30-50% badanych nauczycieli języka polskiego oraz 50-80% nauczycieli historii stwierdza, iż powyższe czynności na swoich lekcjach wykorzystuje rzadko lub w ogóle ich nie wykorzystuje. Podobnie przedstawia się sytuacja z kształtowaniem u uczniów umiejętności wykonywania wyróżnionych czynności. Odsetek nauczycieli, którzy specjalnie uczą wykonywania czynności struktury oceniania przedstawia się następująco: poznawanie - 62,8% nauczycieli języka polskiego oraz 59% nauczycieli historii, kontrolowanie - 27,9% nauczycieli języka polskiego oraz 49,2% nauczycieli historii, diagnozowanie - 13,9% nauczycieli języka polskiego, wartościowanie - 58,2%

nauczycieli języka polskiego i 44,3% nauczycieli historii,podejmowanie decyzji - 33,7% nauczycieli języka polskiego i 36,1% nauczycieli historii, samoocenianie - 57% nauczycieli języka polskiego oraz 54% nauczycieli historii, ocenianie - 50% nauczycieli języka polskiego oraz 50% nauczycieli historii, wydawanie sądów - 60,5% nauczycieli języka polskiego i 49,3% nauczycieli historii, uzasadnianie ocen - 53,5% nauczycieli języka polskiego i 29,5% nauczycieli historii.

Analiza zebranego materiału pozwala także na stwierdzenie, że tylko część badanych nauczycieli widzi pewien związek między wyróżnionymi wyżej etapami oceny. Większość nauczycieli czynności składające się na poszczególne ogniwa oceny traktuje oddzielnie. Jeżeli omawiane czynności występują w odpowiedniej kolejności /poznawanie, diagnozowanie, wartościowanie, podejmowanie decyzji oceniającej,informowanie o podjętej decyzji, podjęcie decyzji działaniowych,dotyczących dalszego postępowania w związku z daną oceną/,stanowią one kolejne etapy struktury oceny - procedurę oceniania.Znajomość i stosowanie powyższej procedury może z jednej strony wpłynąć na obiektywizację oraz pełniejszą strukturę ocen występujących na terenie szkoły, z drugiej zaś - może być wzorem prawidłowego formułowania ocen dla uczniów.

W związku z powyższym, istotny wydaje się problem znajomości oraz stosowania przez badanych nauczycieli procedury oceniania w toku kształcenia szkolnego. Z przeprowadzonych badań wynika, że pełną procedurę oceniania zna tylko 46,5 badanych nauczycieli języka polskiego oraz 43,6% nauczycieli historii.Znajomość omawianej procedury jest rozmaita u nauczycieli o różnym statusie wykształcenia. Spośród nauczycieli z wykształceniem wyższym: 54,2% nauczycieli języka polskiego oraz 74,2% na-

uczycieli historii posiada dobrą znajomość powyższej procedury. Podobny wskaźnik dla nauczycieli z wykształceniem średnim i półwyższym pedagogicznym wynosi: 44,1% - nauczyciele języka polskiego i 11,1% - nauczyciele historii. Konsekwencją znajomości procedury oceniania przez nauczycieli jest stosowanie jej w bieżącym procesie dydaktycznym, przy ocenie różnych zjawisk, faktów itp. Temu zagadnieniu zostało jednak poświęcone osobne miejsce.

4.3.3. Umiejętności badanych nauczycieli w zakresie oceny wybranych przedmiotów oraz częstotliwość lekcji poświęconych ocenianiu

Dotąd poznaliśmy miejsce oraz sposób realizowania na lekcjach poszczególnych ogniw procesu oceny oraz stopień znajomości procedury oceniania przez nauczycieli. Badania moje poszły jednak dalej, interesowało mnie mianowicie zagadnienie umiejętności stosowania przez nauczycieli procedury oceniania w konkretnych sytuacjach. W tym celu wyodrębniłem szereg obiektów, które dotyczyły:
a/ oceny moralnej postępowania, b/ moralnej oceny uczuć, c/ estetycznej oceny aparycji, d/ estetycznej oceny wytworu artystycznego, e/ intelektualnej oceny osiągnięcia naukowego, f/ intelektualnej oceny programu nauczania, g/ oceny egzystencjalnej, h/ oceny prakseologicznej funkcjonowania, i/ oceny prakseologicznej skuteczności działania, j/ oceny ekonomiczności działania, k/ samooceny działania, l/ samooceny moralnego postępowania. Następnie poprosiłem badanych o napisanie,

co należy uczynić i jakie informacje posiadać, aby dokonać powyższych ocen. Za poprawne uznałem te wypowiedzi, w których wystąpiły podstawowe etapy procedury oceniania. Oto przykładowa wypowiedź: "Aby ocenić postępowanie człowieka pod względem moralnym trzeba: 1/ zebrać informacje o działaniach tego człowieka w różnych sytuacjach /poznanie/, 2/ zastanowić się i stwierdzić, dlaczego w określonych sytuacjach zachowuje się on tak, a nie inaczej, stwierdzić czy w podobnych sytuacjach zachowuje się on zawsze jednakowo /diagnoza/, 3/ dokonać porównania tego postępowania z pewnym wzorem, obowiązującymi normami zachowania się /wartościowanie/, 4/ orzec, czy postępowanie tego człowieka jest właściwe czy też nie /decyzja o ocenie/, 5/ postanowić, co dalej robić w celu dokonania zmian na lepsze w zachowaniu tego człowieka /decyzja działaniowa/, 6/ poinformować o podjętej decyzji dotyczącej jakości oceny oraz decyzji działaniowej /dane dotyczące umiejętności nauczycieli w zakresie stosowania procedury oceniania w odniesieniu do wyróżnionych ocen szczegółowych zawiera tabela 7/". W badaniach uwzględniliśmy jako zmienną różnicującą umiejętności badanych w omawianym zakresie - wykształcenie nauczycieli. W powyższej tabeli brakuje danych dotyczących nauczycieli bez kwalifikacji pedagogicznych, bowiem stanowili oni nieliczną grupę, poza tym żaden z nich nie wykazał się dostatecznymi umiejętnościami w interesującym nas temacie. Liczbę tych nauczycieli uwzględniliśmy jednak w ogólnej sumie tych, którzy nie wykazali się dostatecznymi umiejętnościami oceny.

Analiza zebranego materiału pozwala na stwierdzenie, iż umiejętności badanych nauczycieli w zakresie wybranych rzeczy, faktów, zjawisk itp., są stosunkowo niskie. Odnosi się to w

Tabela 7

Umiejętności nauczycieli w zakresie stosowania procedury oceniania do oceny wyróżnionych obiektów

Polecenie oceny	Naucz. przed.	Wykształcenie											
		wyższe				średnie ped.				razem			
		Umiejętność oceniania											
		+		−		+		−		+		−	
		L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
a	J.P.	32	66,7	16	33,3	12	35,3	22	64,7	44	51,2	42	48,8
	H.	21	67,7	10	32,3	6	22,2	21	77,8	27	44,3	34	57,7
b	J.P.	25	52,1	23	47,9	14	41,2	20	58,3	39	45,3	47	54,7
	H.	12	38,7	19	61,3	11	40,7	16	59,3	33	54,1	28	45,9
c	J.P.	24	50,	14	50,9	15	55,9	15	50,1	43	50,	43	50,
	H.	9	29,	22	71,	5	18,5	22	81,5	14	22,9	47	77,1
d	J.P.	31	64,6	17	35,4	15	44,1	19	55,9	46	53,5	40	46,5
	H.	22	71,	9	29,	12	44,4	15	55,6	34	55,7	27	44,3
e	J.P.	36	75,	12	25,	22	64,7	12	35,3	58	67,4	28	32,6
	H.	26	83,9	55	16,1	10	37,	17	63,	36	59,	25	41,
f	J.P.	34	70,8	14	29,2	27	79,4	7	20,6	51	70,9	25	29,1
	H.	16	50,6	15	49,4	16	59,2	11	40,8	32	52,4	29	47,6
g	J.P.	18	37,5	30	62,5	11	32,3	23	67,7	29	33,7	57	66,3
	H.	19	61,3	12	39,7	17	63,	10	37,	36	59,	25	41,
h	J.P.	26	54,2	22	45,8	10	29,4	24	70,6	36	41,9	50	58,1
	H.	18	58,1	13	41,9	11	40,7	16	59,3	29	47,5	32	52,5
i	J.P.	34	70,8	14	29,2	10	29,4	24	70,6	44	51,2	42	48,8
	H.	25	80,6	6	19,4	3	11,1	24	88,9	28	45,9	33	54,1
j	J.P.	26	54,2	22	45,8	9	26,5	25	73,5	35	40,7	51	59,3
	H.	23	74,2	8	25,8	10	37,	17	63,	33	54,1	28	45,9
k	J.P.	32	66,7	16	33,3	15	44,1	19	55,9	47	54,6	39	45,4
	H.	22	71,	9	29,	8	29,6	19	70,4	30	49,2	31	50,8
l	J.P.	28	58,3	20	41,7	17	50,	17	50,	45	52,3	41	47,7
	H.	20	64,5	11	35,5	6	22,2	21	77,8	26	42,6	35	57,4

szczególności do takich ocen, jak: ocena egzystencjalna / poprawnej oceny dokonało 33,7 % nauczycieli języka polskiego/, ocena ekonomiczności działania /40,7 % poprawnych ocen/, prakseologiczna ocena jakości działania /41,9 % poprawnych ocen/, moralna ocena uczuć /45,3 % poprawnych ocen/, a także ocena moralna postępowania /51,2 % poprawnych ocen/, ocena estetyczna aparycji /50 % poprawnych ocen/ oraz prakseologiczna ocena skuteczności działania /51,2 % poprawnych ocen nauczycieli języka polskiego.

Jak wynika z przytoczonych danych, umiejętności oceniania badanych nauczycieli języka polskiego i historii kształtują się na podobnym poziomie, bowiem różnice odsetka nauczycieli obu specjalności w tym zakresie są statystycznie nieistotne. Wyjątek tutaj stanowią takie oceny, jak: ocena estetyczna aparycji /50 % poprawnych ocen nauczycieli języka polskiego i tylko 22,9 % poprawnych ocen nauczycieli historii/, ocena ekonomiczności działania /40,7 % poprawnych ocen nauczycieli języka polskiego i 54,1 % poprawnych ocen nauczycieli historii/, oraz ocena egzystencjalna /33,7 % poprawnych ocen nauczycieli języka polskiego i 59 % poprawnych ocen nauczycieli historii/. Na podstawie powyższego stwierdzamy wyraźną przewagę liczebną nauczycieli języka polskiego w poprawnym ocenianiu aparycji pod względem estetycznym /$Z=3,45 > Z_{\alpha}=2,58$; $\alpha=0,01$/, w przypadku zaś oceny egzystencjalnej /$Z=3,05 > Z_{\alpha}=2,58$; $\alpha=0,01$/, oraz oceny ekonomiczności działania /$Z=1,67 < Z_{\alpha}=1,65$; $\alpha=0,1$/, przewaga ta jest po stronie nauczycieli historii.

Nieznaczne różnice w umiejętnościach oceniania / na korzyść nauczycieli z pełnym wykształceniem wyższym / można za-

obserwować u nauczycieli o rozmaitym statusie wykształcenia /zob.tab.7/. Należy zauważyć, że różnice te dotyczą jedynie oceny moralnej postępowania, oceny jakości działania, oceny skuteczności działania, oceny ekonomiczności działania oraz samooceny działania. W pozostałych przypadkach różnica w umiejętnościach oceniania między wyróżnionymi grupami nauczycieli jest statystycznie nieistotna /powyższe dane odnoszą się do nauczycieli języka polskiego/.

Znacznie wyraźniejsza różnica w omawianym zakresie występuje wśród nauczycieli historii. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza się, że nauczyciele historii posiadający wykształcenie wyższe, w porównaniu z kolegami o wykształceniu średnim lub półwyższym, znacznie lepiej radzą sobie z takimi ocenami, jak: moralna ocena postępowania /$z=3,5 > z_{\alpha}=2,58$; $\alpha=0,01$"/, estetyczna ocena wytworu artystycznego /$z=2,05 > z_{\alpha}=1,96$; $\alpha=0,05$/, intelektualna ocena osiągnięcia naukowego /$z=3,61 > z_{\alpha}=2,58$; $\alpha=0,01$/, prakseologiczna ocena skuteczności działania /$z=5,18 > Z_{\alpha}=2,58$; $\alpha=0,01$/, ocena ekonomiczności działania /$z=2,77 > z_{\alpha}=2,58$; $\alpha=0,01$/, samoocena działania /$z=3,18 > z_{\alpha}=2,58$; $\alpha=0,01$/, oraz samoocena postępowania moralnego /$z=3,25 > z_{\alpha}=2,58$; $\alpha=0,01$/.

Oceny i ocenianie są nierozłącznymi zjawiskami towarzyszącymi bieżącemu procesowi dydaktycznemu. Oceny, których przedmiotem są różne rzeczy, zjawiska, fakty, zdarzenia i ludzie występują na każdej lekcji, przy czym różny jest ich zakres oraz częstotliwość. Obok lekcji, na których oceny występują niejako okazjonalnie, szereg lekcji poświęconych jest specjalnie ocenianiu. Z wypowiedzi badanych nauczycieli, a także z

zapisów tematów poszczególnych lekcji języka polskiego i historii w dziennikach lekcyjnych wynika, że liczba takich lekcji wynosi od kilku do około dwudziestu w roku.

Szczegółowe dane dotyczące tego problemu zawiera tabela 8.

Tabela 8

Liczba lekcji języka polskiego i historii poświęcona specjalnie ocenianiu

Wykształcenie	Naucz.	Liczba lekcji							
		Do 5		5 - 10		10 - 15		15 - 20	
		Licz.	proc.	licz.	proc.	licz.	proc.	licz	proc.
wyższe	J.P.	10	11,6	20	23,3	11	12,8	7	8,1
	H.	13	21,3	18	29,5				
śred. ped.	J.P.	9	10,4	21	24,4	3	3,5	1	1,2
	H.	12	19,7	15	24,6				
bez kwal.	J.P.	2	2,3	2	2,3				
	H.	1	1,6	2	3,2				
Razem	J.P.	21	24,4	43	50,	14	16,3	8	9,3
	H.	26	42,6	35	57,4				

Z przeprowadzonych analiz wynika, że najliczniejszą grupę stanowią nauczyciele, którzy organizują rocznie około dziesięciu lekcji poświęconych specjalnie ocenianiu różnych rzeczy, zjawisk, procesów, faktów itp.

Na podstawie powyższych danych można stwierdzić, że częstotliwość omawianych lekcji kształtuje się na podobnym poziomie u nauczycieli o różnym wykształceniu /różnice w tym zakresie

pomiędzy wyróżnionymi grupami nauczycieli są statystycznie nieistotne/.

Oto przykładowe tematy lekcji poświęconych ocenianiu:

Język polski

- Oceń postawę Zenka Wójcika bohatera książki "Ten obcy" I.Jurgielewiczowej.
- Sąd nad Jagną, bohaterką "Chłopów" W.Reymonta.
- Oceń postępowanie Ryśka z powieści "Chłopcy ze Starówki".
- Co sądzisz o postawie Willego /L.Kruczkowski - "Niemcy"/?
- Pan Tadeusz, człowiek dobry czy zły ?
- Wieloch i Niwiński - próba charakterystyki porównawczej bohaterów. "Chłopcy ze Starówki" - H.Rudnicka.
- Sądy o wzajemnych stosunkach ludzi do siebie w wierszu T.Różewicza „Koncert życzeń".
- Czy podoba ci się obraz J.Matejki "Bitwa pod Grunwaldem" ?
- Jak oceniamy adaptację telewizyjną utworu E.Orzeszkowej pt. "ABC".
- Jak na podstawie powieści "Ślady rysich pazurów" osądzimy czyny Stefana i jego ojca ?

Historia

- Jak oceniasz przebieg pierwszej wolnej elekcji ?
- Jakie w twojej ocenie były przyczyny powstania listopadowego ?
- Ocena dorobku kulturalnego, gospodarczego okresu międzywojennego.
- Jak oceniłbyś postawę ludności i żołnierza polskiego we wrześniu 1939 roku ?
- Ocena postawy polskiej szlachty w XVIII w. oraz zaborców wobec Polski.

- Oceniamy postawę bohaterów naszego miasta.

Przytoczone przykłady tematów są znamienne zarówno dla lekcji języka polskiego, jak i historii. Z przeprowadzonej analizy dzienników lekcyjnych, jak również z powyższych przykładów wynika, że lekcje języka polskiego, które poświęcono specjalnie ocenianiu w około 90 % dotyczą ocen moralnego postępowania ludzi. Lekcje poświęcone ocenom estetycznym czy intelektualnym organizowane są sporadycznie; nie odnotowano natomiast ani jednej lekcji poświęconej ocenie prakseologicznej. Można zatem stwierdzić, że w omawianym zakresie na lekcjach języka polskiego nie wyczerpuje się wszystkich możliwości.

Nieco pełniejszą gamę ocen można zaobserwować na lekcjach historii. Otóż, lekcje historii, na których dokonuje się oceny różnych rzeczy, zjawisk, procesów i ludzi dotyczą zarówno ocen moralnych, estetycznych, ekonomicznych, jak i prakseologicznych. Liczba lekcji poświęconych poszczególnym ocenom jest mniej więcej taka sama, z niewielką przewagą ocen moralnych.

Porównując liczbę lekcji języka polskiego i historii, które poswięcone były ocenianiu, należy stwierdzić, że częstotliwość tych lekcji jest większa na przedmiocie języka ojczystego, średnio liczba lekcji języka polskiego poświęconych ocenianiu oscyluje wokół liczby 10, co stanowi 5,5 % wszystkich lekcji języka polskiego. Średnia roczna-liczba lekcji historii poświęconych głównie ocenie określonych wydarzeń, faktów czy też postaci historycznych wynosi zaś 3,tj.3,9 % wszystkich lekcji historii w klasach V-VIII. Ponadto można zaobserwować niewielką różnicę w liczbie lekcji poświęconych omawianemu zagadnieniu na poziomie poszczególnych klas. Średnia roczna liczba lekcji języka polskiego poświęconych ocenianiu wynosi: w kla-

sie V - 11,tj.4,4 %, w klasie VI - 14,tj.6,1 %, w klasie VII - 11,tj.5,7 %, w klasie VIII - 10,tj,5,2 % wszystkich lekcji. Natomiast średnia roczna liczba lekcji historii poświęconych temu zagadnieniu wynosi: w klasie V - 2,tj.2,7 %, w klasie VI-4,tj.5,4 %, w klasie VII - 4,tj.5,4 % i w klasie VIII - 2,tj. 2,7 % wszystkich lekcji.

Liczba lekcji poświęconych ocenie nie zawsze świadczy o tym, że lekcje te organizowane były świadomie i planowo w celu wyposażenia uczniów w system określonych ocen. Analiza podłużna dzienników lekcyjnych pokazuje, że liczba lekcji organizowanych przez tych samych nauczycieli w tych samych klasach na przestrzeni kilku kolejnych lat, których tematy sugerują, że były to lekcje specjalnie poświęcone ocenianiu - jest często bardzo zróżnicowana. Zjawisko to można tłumaczyć tym, iż nauczyciele ci nie w pełni rozumieją znaczenie organizacji takich lekcji dla kształtowania określonych ocen uczniów oraz internalizacji wartości.

Podsumowując zagadnienie przygotowania nauczycieli do oceniania należy stwierdzić, że jest ono stosunkowo słabe. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest m.in. znikome wyposażenie badanych w umiejętności i wiedzę o czynnościach procesu oceniania przez zakłady kształcenia nauczycieli. W związku z powyższym wśród badanych nauczycieli istnieje dość duże zapotrzebowanie na wiedzę o takich działaniach oceniających, jak: poznawanie, kontrolowanie, wartościowanie, podejmowanie decyzji, ocenianie, wydawanie sądów, uzasadnianie ocen. Z przeprowadzonych badań wynika, że wielu spośród wymienionych czynności wykonywanych jest intuicyjnie i w pracy nauczycieli często występują one okazjonalnie. Okazuje się, że 30-50% badanych

nauczycieli języka polskiego oraz 50-80 % nauczycieli historii rzadko lub w ogóle nie wykorzystuje na swoich lekcjach kilku powyższych działań. Podobnie,nie najlepiej wygląda sytuacja z kształtowaniem wyróżnionych działań oceniających u uczniów, dotyczy to szczególnie następujących czynności:kontrolowania, diagnozowania, podejmowania decyzji i uzasadniania ocen.

Wskaźnikiem przygotowania nauczycieli do oceniania są także takie czynniki, jak: znajomość procedury oceniania, umiejętność oceny różnych rzeczy, procesów, zjawisk i ludzi oraz jakość i częstotliwość lekcji poświęconych ocenie Uzyskane wyniki pozwalają na stwierdzenie, że zarówno znajomość procedury oceniania, jak i umiejętności formułowania wybranych ocen są także bardzo słabe. W odniesieniu do takich ocen, jak: ocena egzystencjalna, ocena ekonomiczności działania, ocena skuteczności działania, ocena moralna uczuć oraz ocena moralna postępowania - wskaźnik poprawności wynosi 33,7 % - 51,2 %. Zaznaczyć należy, że wykształcenie nauczycieli jako zmienna różnicująca umiejętności oceny wybranych przedmiotów okazała się istotna jedynie w przypadku oceny moralnej postępowania,oceny skuteczności działania i oceny ekonomiczności działania. Lekcje poświęcone ocenie różnych rzeczy, zjawisk, faktów i ludzi, stanowią 5,5% wszystkich lekcji języka polskiego oraz 3,9% wszystkich lekcji historii. Zdecydowana większość tych lekcji dotyczyła ocen moralnych /około 90% lekcji języka polskiego poświęconych ocenie/. Inne oceny jako temat specjalnych lekcji zdarzają się bardzo rzadko.

4.4. WDRAŻANIE UCZNIÓW DO OCENIANIA W TOKU NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO I HISTORII ORAZ JEGO EFEKTY

Umiejętność wartościowania jest jedną z ważniejszych umiejętności ludzkich, bez której niemożliwe jest prawidłowe funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie. Wartościowanie / ocenianie/ implikuje bowiem wszelki wybór, działanie oraz podejmowane przez człowieka decyzje. Są różne sposoby wdrażania uczniów do poprawnego wartościowania rzeczy, faktów, zjawisk, wydarzeń itp. Może to nastąpić poprzez odpowiedni zestaw pytań i poleceń oceny skierowanych do uczniów, poprzez zetknięcie uczniów z licznymi i w miarę możliwości różnorodnymi ocenami, poprzez stosowanie określonej procedury oceniania i wreszcie poprzez zachęcanie uczniów do samooceny i oceny koleżeńskiej. Pamiętać jednak należy, że ani samoocena, ani ocena koleżeńska nie może ograniczać się tylko do ocen szkolnych. Wydaje się, że w procesie tym niebagatelną rolę odgrywa fakt, kto jest autorem wygłaszanych sądów. W każdym przypadku będzie chodzić o to, aby wartościowanie uczniowskie nie polegało tylko na odtwarzaniu wyuczonych opinii, ale żeby było oparte na posiadanej wiedzy oraz zobowiązywało do jej stosowania.

Zagadnienie jakości, różnorodności, zakresu ocen zarówno w podręcznikach szkolnych jak i na lekcjach języka polskiego i historii w klasach V-VIII zostało ukazane w poprzednim podrozdziale. Obecnie zajmę się pozostałymi sposobami wdrażania uczniów do wartościowania.

4.4.1. Pytania i polecenia oceny w procesie wdrażania uczniów do wartościowania

Badania nad pytaniami i poleceniami autorów podręczników szkolnych oraz nauczycielskich, skierowanych do uczniów w toku procesu dydaktycznego mają w Polsce pewną tradycję. Istnieje na ten temat dość bogata literatura. W badaniach tych wyodrębniono szereg rodzajów /typów/ pytań i poleceń, a wśród nich polecenia i pytania o ocenę.

Z przeprowadzonych dotąd badań wynika, że problem ten przedstawia się różnie. O ile w podręcznikach szkolnych obserwuje się tendencje wzrostu roli pytań i poleceń oceny, na coraz wyższych szczeblach kształcenia, to w bieżącym procesie dydaktycznym istnieją poważne rozbieżności w tym zakresie /Por. 19,s.84-101/. W prowadzonych wcześniej badaniach wyodrębniono generalnie jedynie polecenia i pytania o ocenę,jako jeden z typów pytań. Okazuje się, że w obrębie tego typu można wyodrębnić szereg pytań i poleceń dotyczących ocen szczegółowych.

Częstotliwość pytań i poleceń dotyczących różnych rodzajów ocen w podręcznikach języka polskiego i historii dla klas V-VIII oraz na obserwowanych lekcjach obrazują tabele 9 i 10.

Za podstawę wyodrębnienia poszczególnych poleceń i pytań o określone oceny, przyjęliśmy treść czynności, którą uczeń ma wykonać. W związku z tym do poleceń i pytań o ocenę zaliczyliśmy także te pytania, które pomimo iż w swojej treści nie zawierają terminu "oceń", wymagają od ucznia dokonania wyboru, wartościowania.

Oto przykłady takich pytań i poleceń:

- Wskaż we wspomnieniach Morcinka przykłady życzliwości, przychylności, wdzięczności w postępowaniu ludzi.

Polecenie i pytanie o ocenę w podręcznikach języka polskiego i historii klas V–VIII

Tabela 9

Polecenie lub pytanie o ocenę...	Naucz. przed.	Klasa V l.	V %	VI l.	VI %	VII l.	VII %	VIII l.	VIII %	Razem l.	Razem %	Polecenie lub pytanie o ocenę...	Naucz. przed.	Klasa V l.	V %	VI l.	VI %	VII l.	VII %	VIII l.	VIII %	Razem l.	Razem %
moralną	j.p.			2	7,7	2	11,1			4	5,5	intel.lek.	j p	8	27,6	3	11,5					11	15,1
uczuć	h.			1	2,1					1	0,5	progr.tw	h.										
moral.post.	j.p.	3	7,7	3	11,5	4	22,2			10	13,7	sądu	j p	3	7,7							3	4,1
i zach.	h	8	21,6	14	29,2	16	29,6	15	34,9	53	29,1	nauk.	h.										
moralną	j.p.	9	31,	10	38,4	4	22,2			23	31,5	osiągn.	j p										
cech ch.	h	1	2,7							1	0,5	nauk.	h.	2	4,4	10	20,8	7	13,	4	9,3	21	12,6
moral.zas.	j.p.											jakości	j p	1	3,4							1	1,4
i przek.	h.	4	10,8	3	6,2	5	9,2	3	7,	15	8,2	dział.	h	7	18,9	4	8,3	5	9,2	3	7,	19	10,4
estet.	j.p.	1	3,4	1	3,8	1	11,1			3	4,1	celu	j p	2	6,8							2	2,8
aparyc.	h.	1	2,2							1	0,5	dział.	h.										
estet.	j.p.	1	3,4							1	1,4	prawdy i	j p	1	3,4	1	3,8					2	2,8
archit.	h.	2	4,4	3	6,2			1	2,3	6	3,3	fikcji	h	1	2,2							1	0,5
est.zjaw.	j.p.			1	3,8					1	1,4	metodol.	j p			2	7,7					2	2,8
przyrod.	h.												h										
estetycz.	j.p.			1	3,8					1	1,4	znacz.	j p										
działań	h.											i roli	h.	1	2,2	1	2,1	12	22,2	11	25,6	25	13,7
intelekt.	j.p.			2	7,7	7	38,9			9	12,3	ekonom.	j p										
wiedzy	h.			3	6,2	4	7,4			7	3,8		h.	10	27,	9	18,7	5	9,2	6	13,9	30	16,5
Razem	język polski													29	5,4	26	5,	18	4,8			73	100
	historia													37	19,1	48	21,9	94	15,7	43	16,5	182	100

Polecenia i pytania o ocenę stawiane przez nauczycieli

na lekcjach języka polskiego oraz historii

Tabela 10

Polecenie lub pytanie o ocenę...	Naucz. przed.	Klasa									
		V		VI		VII		VIII		Razem	
		l.	%	l.	%	l.	%	l.	%	l.	%
szkolne	j. p.	3	11,5					2	5,4	5	5,1
	h.										
moral.ch.	j. p.	12	46,1	8	40,	4	28,6	13	35,1	37	38,1
i postęp.	h.	6	28,6	6	66,7	12	80,	15	62,5	39	56,5
moralnej	j. p.	4	15,4	1	5,	1	7,1	2	5,4	8	8,2
uczuć	h.										
moral.zas.	j. p.			1	5,	2	12,2	5	13,5	8	8,2
i przek.	h.	3	14,3	3	33,3	3	20,	6	25,	15	21,7
intelekt.	j. p.	1	3,8	2	10,	4	28,4	1	2,7	8	8,2
	h.							3	12,5	3	4,3
estetycz.	j. p.	6	23,1	2	10,	3	21,4	10	27	21	21,6
	h.										
ekonomicz.	j. p.			6	30,					6	6,2
	h.	9	42,8							9	13,
jakości	j. p.							3	8,1	3	3,1
działania	h.										
skutecz.	j. p.							1	2,7	1	1,4
działania	h.										
Razem	j. p.	26	4,8	20	5,1	14	3,4	37	4,3	97	100
	h.	21	6,7	9	3,	15	4,3	24	5,9	69	100

- Opowiedz o znanych ci z własnego życia przykładach życzliwości, przychylności, wdzięczności w postępowaniu ludzi.
- Jacy ludzie zostali przedstawieni w słuchowisku: źli czy dobrzy ?
- Przeczytaj fragment o zachowaniu się chłopców wobec drzewek posadzonych przy drodze. Jaki powinien być stosunek ludzi do roślin /Zob.40,s.65,118,132/.

W wyniku przeprowadzonych analiz w podręczniku języka polskiego dla klasy piątej stwierdziłem łącznie 572 polecenia i pytania, z czego 26,tj.5,2 % to polecenia i pytania o ocenę. Podręcznik języka polskiego dla klasy szóstej zawiera 337 pytań i poleceń, z czego 20,tj.5,9 % to polecenia i pytania o ocenę. Podręcznik klasy siódmej zawiera 370 pytań i poleceń, z czego 18,tj.4,8 % stanowią polecenia i pytania o ocenę. Zupełnie inne proporcje pytań i poleceń występują w obowiązujących podręcznikach historii. Podręcznik dla klasy piątej zawiera łącznie 194 pytania i polecenia, z czego 37,tj.19,1 % to polecenia i pytania o ocenę. W podręczniku dla klasy szóstej na ogólną liczbę 219 pytań i poleceń, 48,tj.21,9 % stanowią polecenia i pytania o ocenę. Podręcznik klasy siódmej zawiera 344 pytania i polecenia z czego 54,tj.15,7 % stanowią interesujące nas pytania i polecenia. W podręczniku historii dla klasy ósmej mamy natomiast łącznie 260 pytań i poleceń, z czego 43,tj.16,5 % to polecenia i pytania o ocenę.

Stosunkowo niski odsetek poleceń i pytań o ocenę odnotowaliśmy na obserwowanych lekcjach: odnosi się to szczególnie do lekcji języka polskiego. Otóż, polecenia i pytania o ocenę stawiane na lekcjach języka polskiego przez nauczycieli stanowiły w klasie piątej 4,8 % /z ogólnej liczby 538 pytań i po-

leceń/, w klasie szóstej 5,1 % /z liczby 388/, w klasie siódmej 3,4 % /z liczby 412/ i w klasie ósmej 4,4 % / z ogólnej liczby 864 pytań i poleceń jakie padły na lekcjach języka polskiego w klasach ósmych/.

Podobnie jak w podręcznikach, tak i na lekcjach historii, odsetek interesujących nas pytań i poleceń był nieco większy niż na lekcjach języka ojczystego /z wyjątkiem klasy szóstej/. Polecenia i pytania stawiane na lekcjach historii przez nauczycieli stanowiły w klasie piątej 6,7 % /z liczby 312/, w klasie szóstej 3 % /z liczby 296/, w klasie siódmej 4,3 % /z liczby 352/ i w klasie ósmej 5,9 % /z ogólnej liczby 405 pytań i poleceń/ wszystkich pytań i poleceń, które wystąpiły na obserwowanych lekcjach.

Rozkład poleceń i pytań o oceny szczegółowe przedstawia się następująco: w podręczniku do nauczania języka polskiego w klasie piątej najliczniej reprezentowane są pytania o moralną ocenę cech charakteru /31 %/, w dalszej zaś kolejności, pytania o intelektualną ocenę treści lektur, programów telewizyjnych i innych /27,6 %/, Natomiast na lekcjach języka polskiego w klasie piątej dominują nauczycielskie polecenia i pytania o moralną ocenę cech charakteru i postępowania /46,1 %/ oraz pytania o oceny estetyczne /23,1 %/. Także w podręczniku oraz na lekcjach języka ojczystego w klasach szóstych najczęściej padają polecenia i pytania o moralną ocenę cech charakteru /38,4 % pytań podręcznikowych oraz 40 % pytań nauczycielskich/. Na obserwowanych lekcjach stosunkowo często, w porównaniu z pozostałymi poleceniami i pytaniami, stosowane były również pytania o ocenę ekonomiczną /30 %/. Największy odsetek poleceń i pytań o ocenę w podręczniku języka polskiego dla kla-

sy siódmej stanowią polecenia i pytania o oceny intelektualne /38,9 %/, a następnie pytania o moralną ocenę postępowania i zachowania się /22,2 %/ oraz o moralną ocenę cech charakteru /22,2 %/. Na lekcjach języka polskiego w klasie siódmej, spośród poleceń i pytań o ocenę, najliczniejszą grupę stanowią pytania o oceny intelektualne /28,6 %/ oraz pytania o moralną ocenę cech charakteru i postępowania /28,5 %/. Podręcznik do nauczania języka polskiego w klasie ósmej nie zawiera żadnych pytań i poleceń. Natomiast na lekcjach języka ojczystego w klasach ósmych dominują polecenia i pytania o moralną ocenę cech charakteru i postępowania /35,1 %/ oraz pytania o oceny estetyczne /27 %/.

Z kolei w podręczniku historii dla klasy piątej, spośród poleceń i pytań o ocenę, najliczniejszą grupę stanowią pytania o oceny ekonomiczne /27 %/ oraz pytania o moralną ocenę postępowania i cech charakteru /21,6 %/. Podobne proporcje pytań i poleceń tego rodzaju obserwujemy także w procesie dydaktycznym. Otóż, spośród wszystkich poleceń i pytań o ocenę na lekcjach języka polskiego w klasach piątych 42,8 % pytań - to pytania o ocenę ekonomiczną, zaś 28,6 % to pytania i polecenia moralnej oceny cech charakteru i postępowania. W podręczniku historii dla klasy szóstej zdecydowany prym wiodą polecenia i pytania o moralną ocenę cech charakteru i postępowania /29,2%/ następnie zaś polecenia i pytania o intelektualną ocenę osiągnięć naukowych /20,8 %/ oraz pytania o ocenę ekonomiczną/18,7%/. Na obserwowanych lekcjach historii w klasach szóstych wystąpiły w zasadzie tylko dwa rodzaje poleceń i pytań o ocenę. Były to pytania o moralną ocenę cech charakteru i postępowania /66,7 %/ oraz pytania o moralną ocenę zasad i przekonań /33,3 %/.Również

w podręczniku historii dla klasy siódmej najliczniej reprezentowana jest grupa poleceń i pytań o moralną ocenę cech charakteru i postępowania /29,6 %/ oraz pytania o ocenę znaczenia i roli /22,2 %/ i pytania o intelektualną ocenę osiągnięć naukowych /13 %/. Podobnie jak w podręczniku dla klasy siódmej, w podręczniku historii dla klasy ósmej największy odsetek spośród wszystkich pytań i poleceń stanowią polecenia i pytania o moralną ocenę cech charakteru i postępowania /34,9 %/ oraz pytania o ocenę roli i znaczenia /25,6 %/. Polecenia i pytania tego rodzaju również najczęściej padają na lekcjach historii w klasach ósmych /62,5 %/.

Za pomocą poleceń i pytań autor podręcznika, czy też nauczyciel może w sposób świadomy "urabiać", zmieniać ucznia/Por. 19,s.97/,,w tym przypadku poprzez celowe zmuszanie ucznia do uzewnętrzniania określonych sądów wartościujących, zmuszanie do oceniania. Przyjmujemy założenie, że między autorem pytania lub polecenia oceny a uczniem, który odpowiada na pytanie lub wykonuje polecenie wartościowania /oceniania/ określonych rzeczy, faktów, zjawisk, wydarzeń itp., zachodzi relacja zwrotna, bowiem w trakcie stawiania pytań o ocenę zmienia się zarówno uczeń jak i autor pytania lub polecenia, oczywiście nie dotyczy to autorów podręczników szkolnych , można też ustalić na ile sądy wartościujące, z którymi uczeń zetknął się poprzez podręczniki szkolne czy też w procesie dydaktycznym, były zamierzone, czy też wystąpiły spontanicznie, przypadkowo, bądź uważane są przez autorów pytań za mniej ważne.

Z przeprowadzonych badań wynika, że proporcje poszczególnych rodzajów ocen zawartych w podręcznikach szkolnych oraz występujących w procesie lekcyjnym, nie zawsze są zgodne z pro-

porcjami poleceń i pytań o te oceny, stawianych przez autorów podręczników oraz nauczycieli na lekcjach języka polskiego i historii w klasach V-VIII. Na przykład, w podręczniku języka polskiego dla klasy piątej istnieje dość równomierny rozkład poszczególnych sądów wartościujących, natomiast pytania i polecenia zawarte w tym podręczniku dotyczą w zasadzie tylko dwóch rodzajów poleceń i pytań o ocenę, tj. pytań o moralną ocenę cech charakteru i postępowania oraz pytań o intelektualną ocenę treści lektur, programów telewizyjnych.

Nieco mniejsze dysproporcje między liczbą poszczególnych rodzajów ocen i liczbą poleceń i pytań o te oceny występują na lekcjach języka polskiego w klasach piątych. Otóż na lekcjach tych dominują oceny moralne /49,4 %/oraz oceny estetyczne /36,3 %/, ale równie często stawiane są przez nauczycieli polecenia i pytania o te właśnie oceny. Zauważyć jednak należy, że pozostałe rodzaje sądów wartościujących w tych klasach występują marginesowo.

Podobnie przedstawia się sytuacja zarówno w podręcznikach, jak i na lekcjach języka polskiego w klasach VI - VIII.Podręczniki historii, jak pamiętamy, charakteryzują się dość dużym rozproszeniem poszczególnych rodzajów ocen, przy czym w podręcznikach kolejnych klas kładzie się nacisk na różne rodzaje ocen. Temu nierównomiernemu rozkładowi ocen towarzyszy równie nierównomierny rozkład poleceń i pytań o ocenę, który w dużym stopniu jest zbieżny. Dotyczy to szczególnie podręczników klas piątej i szóstej. Okazuje się, że w podręczniku historii dla klasy piątej najliczniejszą grupę stanowią oceny ekonomiczne /32,3 %/, najczęściej też w tym podręczniku stawiane są polecenia i pytania o te właśnie oceny /27 %/. W następnej kolej-

ności, pod względem częstotliwości występowania, w omawianym podręczniku znajdują się moralne oceny postępowania i zachowania się - 19,7 %, polecenia zaś i pytania o te oceny stanowią 21,6 % wszystkich pytań i poleceń podręcznikowych. Nieco mniejsza zgodność między częstotliwością występowania poleceń i pytań o ocenę a częstotliwością odpowiadających im rodzajów ocen, istnieje w podręczniku historii dla klasy szóstej, ale i tutaj stopień zgodności można określić jako wysoki. Otóż, w omawianym podręczniku najliczniej występują oceny intelektualne osiągnięć naukowych, a następnie oceny ekonomiczne oraz oceny moralne zachowania się i postępowania, natomiast pytania o ocenę w tym podręczniku najczęściej dotyczą moralnych ocen postępowania, a w następnej kolejności intelektualnych ocen osiągnięć naukowych oraz ocen ekonomicznych. W klasach siódmej i ósmej zgodność częstotliwości ocen oraz poleceń i pytań o te oceny dotyczy jedynie moralnych ocen postępowania i zachowania się.

Obserwowane lekcje historii były dość ubogie zarówno pod względem różnorodności ocen, jak i poleceń i pytań o nie. Na lekcjach tych istniała duża zgodność częstotliwości określonych rodzajów sądów wartościujących z liczbą poleceń i pytań o te sądy /z wyjątkiem klas piątych, gdzie najczęściej pytano o oceny ekonomiczne, natomiast oceny te wystąpiły sporadycznie/, niestety, dotyczyło to jedynie moralnych ocen cech charakteru i postępowania.

Na podstawie powyższych danych można wnioskować, że zarówno w analizowanych podręcznikach szkolnych, jak również na lekcjach języka polskiego w klasach V-VIII szereg rodzajów ocen wystąpiło przypadkowo oraz że proces oceniania jest w wielu przypadkach procesem niezamierzonym. Dotyczy to w szczególnoś-

ci takich ocen, jak: ocena moralna uczuć, ocena moralna zasad i przekonań, oceny estetyczne, oceny prakseologiczne oraz oceny egzystencjalne. Zjawisko to zostało częściowo potwierdzone także w badaniach kwestionariuszowych nauczycieli języka polskiego i historii klas V-VIII szkoły podstawowej. Chodziło tutaj o rolę i wykorzystanie określonych poleceń i pytań o ocenę w procesie dydaktycznym.

Z uzyskanych danych wynika, że wśród badanych nauczycieli nie wszystkie rodzaje poleceń i pytań o ocenę są jednakowo doceniane i stosowane w procesie dydaktycznym. I tak na lekcjach języka polskiego bardzo rzadko stosuje się polecenia i pytania o ocenę własnych wiadomości i umiejętności /39,5 % badanych nauczycieli stwierdza, że tego rodzaju pytania i polecenia stosuje rzadko/. Równie rzadko stosuje się pytania o ocenę szans i możliwości uczniów w różnych dziedzinach życia /48,8 % nauczycieli rzadko stosuje ten rodzaj pytań, zaś 12,8 % neguje potrzebę ich stosowania/, oraz o ocenę szans rówieśników /51,2% ten rodzaj pytań stosuje rzadko, zaś 17,4 % stwierdza, iż są one zbędne/. Do pytań i poleceń dokonania oceny, które najrzadziej stosowane są na lekcjach języka polskiego zaliczyć należy także polecenia i pytania o ocenę egzystencjalną /37,2 % nauczycieli języka polskiego rzadko stosuje ten rodzaj pytań, natomiast 17,4 % stwierdza, że pytania takie są zbędne w procesie dydaktycznym/ oraz pytania o ocenę intelektualną /46,5 % nauczycieli języka polskiego stwierdza, że ten rodzaj pytań i poleceń stosuje rzadko/. Spośród wyszczególnionych pytań i poleceń na uwagę zasługują polecenia i pytania o moralną ocenę uczuć i przekonań. Okazuje się, że mimo iż większość nauczycieli docenia ten rodzaj pytań w procesie dydaktycznym, to jed-

nak znaczny odsetek badanych nauczycieli języka polskiego /14,7 %/ neguje potrzebę stawiania tego rodzaju pytań. Należy zwrócić uwagę również na fakt, że stopień doceniania określonych poleceń i pytań przez nauczycieli języka polskiego uzależniony jest m.in. od ich wykształcenia. Wśród nauczycieli z wykształceniem wyższym najbardziej nie doceniane są polecenia i pytania o ocenę własnych szans i możliwości ucznia w określonym zakresie. Natomiast wśród nauczycieli ze średnim wykształceniem pedagogicznym, najmniejszą popularnością cieszą się polecenia i pytania o ocenę szans rówieśników w określonym zakresie, o ocenę egzystencjalną oraz o ocenę intelektualną.

U badanych nauczycieli historii także nie wszystkie rodzaje pytań cieszą się jednakową popularnością. Okazuje się,że aż 55,7 % badanych bardzo rzadko stosuje na swoich lekcjach polecenia i pytania dotyczące wiadomości i umiejętności uczniów, 44,3 % sporadycznie pyta i wydaje polecenia moralnej oceny postępowania, oceny estetycznej oraz oceny szans innych w określonym zakresie. Rzadko też na lekcjach historii stosowane są polecenia i pytania o oceny prakseologiczne /49,2 %/, a także o ocenę własnych szans i możliwości w określonym zakresie oraz o ocenę intelektualną treści lektur itp. /42,6 % nauczycieli/. Niektóre z interesujących nas poleceń i pytań są uważane przez część badanych nauczycieli za zupełnie zbędne w procesie nauczania historii. Do pytań takich zaliczyć należy: polecenia i pytania o oceny prakseologiczne /32,7 % nauczycieli/, pytania o ocenę określonych szans i możliwości rówieśników /31,1 % nauczycieli/, polecenia i pytania o ocenę uczuć i przekonań moralnych /29,5 % nauczycieli/, polecenia i pytania o ocenę egzys-

tencjalną 21,3 % nauczycieli/ oraz polecenia i pytania o oceny estetyczne /16,4 % nauczycieli/.

4.4.2. Procedura oceniania stosowana w podręcznikach oraz na lekcjach języka polskiego i historii w klasach V-VIII

Proces wartościowania /oceniania/ nie polega jedynie na odtwarzaniu wyuczonych opinii, ale jest to dość złożony proces poznawczo-aktywizujący.

Zgodnie z istniejącymi teoriami pedagogiczno- psychologicznymi /Por.24,s.92-93: 54,s.84/ proces ten winien przebiegać według następujących etapów:

1/ poznawanie przedmiotu oceny,

2/ diagnozowanie,

3/ wartościowanie,

4/ decyzja oceniająca.

Przypomniane etapy stanowią kolejne czynności procedury oceniania. W przypadku osób komunikujących się bezpośrednio, powyższą procedurę należy rozszerzyć o etapy podejmowania decyzji o jakości oceny oraz przekazywania informacji o podjętej decyzji oceniającej i decyzji działaniowej. W związku z powyższym pełna procedura procesu oceniania powinna zawierać takie kolejne etapy - czynności, jak: poznawanie przedmiotu oceny, diagnozowanie, wartościowanie, podejmowanie decyzji oceniającej, podejmowanie decyzji działaniowej, informowanie o podjętych decyzjach oceniającej i działaniowej /komunikat oceniający/.

Stosowanie przedstawionej procedury gwarantuje w pewnym stopniu właściwe wdrażanie uczniów do oceniania. W procedurze tej

widzimy wyraźny związek poznania z działaniem. Mimo że zarówno w treściach podręcznikowych, jak i w wypowiedziach oceniających nauczycieli i uczniów stykamy się z ostatnim etapem przyjętej procedury, tj. informacją o powziętej decyzji oceniającej oraz działaniowej, poprzedzające ten etap czynności podmiotów oceniających są mniej lub bardziej wyraźne zarówno w treściach podręcznikowych, jak i w procesie oceniania nauczycielskiego i uczniowskiego /o ile wypowiedzi oceniające nie są tylko sloganami/. Przyjmujemy więc, że struktura wypowiedzi oceniającej świadczy o strukturze czynności oceniania. Przyjętą procedurę oznaczyliśmy symbolicznie P-O /od poznania do oceny/.

Oto przykłady uwzględniania przez autorów podręczników oraz w procesie dydaktyczno-wychowawczym w wyrażeniach oceniających struktury procesu oceniania.

1. Przykład ten jest oceną planu Komendy Głównej Armii Krajowej dotyczącego powstania /69,s.194/. Najpierw autor zapoznaje nas z przedmiotem oceny oraz stawia diagnozę odnośnie planu "Burza". "... Cele «Burzy» były dwojakie: z jednej strony walka z Niemcami i samoobrona przed wyniszczeniem ludności polskiej przez cofających się hitlerowców, z drugiej zaś, występowanie dowódców AK i kierowników tajnej organizacji cywilnej w roli gospodarza wobec wkraczającej Armii Radzieckiej...". Następnie dokonuje oceny: "... Tak ujęty cel «Burzy» krył w sobie duże niebezpieczeństwo dla narodu polskiego, przede wszystkim zaś dla szeregowych żołnierzy Armii Krajowej..." Czyli w ocenie autora był to zły plan. Dalszy ciąg wypowiedzi jest uzasadnieniem powyższej oceny. Był to zły plan, gdyż "... Groził pchnięciem oddziałów AK do zbrojnego starcia z Armią Radziecką

ze wszystkimi wynikającymi stąd następstwami..." Z uzasadnienia tego dowiadujemy się o kryteriach i normach jakie zastosował autor przy formułowaniu omawianej oceny. Konsekwencją zbrojnego starcia oddziałów AK z Armią Radziecką byłoby m.in. przelanie sojuszniczej krwi. Wnioskujemy zatem, że autor przy formułowaniu tej oceny kierował się m.in. następującą normą moralną: nie należy przelewać krwi sojuszniczej.

Przytoczona wypowiedź jest przykładem dezaprobującej moralnej oceny planu działania. Jest to ocena jednostkowa, przekazana w formie narracji bezpośredniej. W wypowiedzi tej dostrzec można "ciąg" czynności od poznania przedmiotu oceny do jej sformułowania. Wypowiedź ta ma także poprawną strukturę logiczno-formalną/zob.rozdz. "Ocena jako wynik procesu oceniania - struktura wyrażeń oceniających"/.

2. Drugi przykład ilustrujący uwzględnianie struktury czynności oceniania w formułowaniu oceny cech charakteru zaczerpnięty został z protokołu lekcji języka polskiego w klasie szóstej, temat: "Jakie uczucia budzi w dzisiejszym społeczeństwie polskim postać S.Staszica - na podstawie humoreski J. Stępniowej pt. «Przygoda Macieja»".

Cytowany fragment lekcji poprzedzony był informacją encyklopedyczną przygotowaną przez uczniów na temat działalności społecznej i politycznej S.Staszica, oraz samodzielną pracą z tekstem czytanki. /W tej części lekcji chodziło o poznanie przedmiotu oceny oraz postawiona została diagnoza jakim człowiekiem był S.Staszic/.

N: Proszę, kto już może nam coś powiedzieć o Staszicu.

U: Z czytanki "Przygoda Macieja" dowiedziałem się, że Staszic

mieszkał i pracował w Warszawie. Jeździł ubogą karetą, którą powoził Maciej.

N: Czy wynika z tego, że Staszic był człowiekiem ubogim ?

U: Nie, kiedyś był właścicielem wielkiego majątku, ale ziemię rozdał chłopom.

N: Zacytuj te słowa, które mówią o przynależności ziemi.

U: "Był przecież niegdyś właścicielem wielkiego majątku, ale z własnej woli, z własnego serca rozdał chłopom ziemię, bo mówił, że dobrze pracować może jeno człowiek wolny".

N: A więc jakim był człowiekiem ?

U: Dobrym /ocena/.

N: Dobrym i sprawiedliwym. Uważał, że ziemia powinna należeć do tego kto na niej pracuje /ocena/.
Proszę, może ktoś poszuka tego fragmentu, kiedy oburzony Staszic w rozmowie z Maciejem wypowiada te słowa.

U: W rozmowie Macieja ze Staszicem, Maciej powiedział, że chłop przypisany jest do ziemi, a ziemia jest pańska, bo takie jest prawo. Wtedy oburzony Staszic odpowiedział: "To nie prawo, lecz bezprawie ! To wyzysk, to ucisk. Nie wolno by jeden człowiek krzywdził drugiego. Nie wolno, by jeden pracował od świtu do nocy i nędzę cierpiał, a inny próżnował całe życie i miał wszystko, czego serce zapragnie".
/W tym fragmencie lekcji mamy uzasadnienie oceny oraz jednocześnie wykładnię normy oceny: dobry i sprawiedliwy, gdyż nie tylko wyznawał poglądy, jak wyżej, ale także ich przestrzegał, tzn. stosował w życiu/.

W badaniach postawiłem sobie następujące pytanie: jak często w procesie nauczania języka polskiego i historii w klasach V-VIII ocenianie różnych rzeczy, zjawisk, osób, wyda-

rzeń, faktów, odbywa się zgodnie z przyjętą procedurą oceniania ? W wyniku przeprowadzonych badań stwierdziliśmy stosowanie powyższej procedury zarówno przez autorów podręczników szkolnych, jak też przez nauczycieli i uczniów na obserwowanych lekcjach. Ocenianie to nie zawsze jednak było całkowicie zgodne z przyjętą procedurą. W wielu przypadkach proces oceniania przebiegał w odwrotnym kierunku: od oceny do poznania różnych rzeczy, faktów, zjawisk, wydarzeń i ludzi /O-P/, poznanie tych obiektów po wcześniejszym poznaniu oceny stanowiło jakby jej uzasadnienie. Odnosi się to w szczególności do ocen zawartych w podręcznikach oraz występujących na lekcjach historii.

Oto przykłady takich wypowiedzi oceniających:

1. "Siekiera i inne narzędzia z kamienia łupanego nie zawsze były dogodne w użyciu"/32,s.9/. Mamy tutaj do czynienia z prakseologiczną oceną jakości narzędzia. Narzędzia z kamienia łupanego były niedogodne w użyciu, a więc złe. W cytowanym podręczniku powyższa ocena poprzedza swój przedmiot. Okazuje się, że dopiero treść wypowiedzi następujących po tej ocenie ukazuje nam jej przedmiot. Siekiera z kamienia łupanego jest złym narzędziem, gdyż "taka siekiera miała ostrze nierówne, tępe i trudno nią było rąbać". Ta część wypowiedzi oceniającej ukazuje nam jednocześnie kryteria oceny omawianego narzędzia: gładkość i ostrość ostrza, oraz dogodność w użyciu. Powyższa ocena jest przykładem jednostkowej, dezaprobującej prakseologicznej oceny jakości, użyteczności narzędzia. Ocena ta przekazana została za pomocą narracji bezpośredniej.

2. "Pięknym przykładem bohaterstwa i poświęcenia były obrona Poczty Polskiej w Gdańsku" /69,s.125/. Piękny przykład" w

powyższej wypowiedzi, to tyle, co dobry, godny naśladowania. Tutaj także ocena poprzedza swój przedmiot, bowiem ukazany jest on w dalszej części tekstu cytowanego podręcznika. Z części tej możemy również wnioskować o kryteriach oceny jakimi kierował się autor, wartościując czyn obrońców Poczty Gdańskiej.

3. Kolejny przykład stosowania omawianej struktury procesu oceniania pochodzi z obserwowanej lekcji historii w klasie siódmej, temat: Piotr Ściegienny, audycja słowno-muzyczna pt. "Złota książeczka".

Po powtórzeniu wiadomości na temat ruchu spiskowego na emigracji, opracowanie nowego materiału nauczyciel rozpoczyna od oceny P.Ściegiennego.

N: Jednym z najwybitniejszych działaczy polskich był P. Ściegienny. Był to człowiek niezwykle odważny, uparty i zawzięty w walce o niepodległość Polski. Dzisiaj wysłuchamy audycji o P.Ściegiennym. Ponieważ nie możemy przenieść się w tamte czasy, pomogą nam aktorzy. Zanim wysłuchamy audycji proszę wyciągnąć notatki. Proszę zwrócić uwagę na to, jakim człowiekiem był Ściegienny, jakie znaczenie miała jego działalność dla ruchu narodowo-wyzwoleńczego ?

Tutaj następuje odtworzenie audycji z magnetofonu.

Na podstawie przedstawionego fragmentu lekcji możemy wnioskować, że nauczyciel świadomie rozpoczął od oceny P. Ściegiennego. Świadczą o tym polecenia skierowane do uczniów ukierunkowujące uwagę dzieci w trakcie słuchania audycji.

Polecenia te dotyczą przedmiotu oceny, czyli osoby oraz działalności P.Ściegiennego. Cytowany fragment lekcji jest przykładem stosowania procedury oceniania: od oceny do poznania jej

przedmiotu /O-P/.

Wydaje się, że przyjęcie takiej strategii oceniania jak w przedstawionych wyżej przykładach wynika częściowo ze specyfiki przedmiotu jakim jest historia. Ponieważ oceny historyczne dotyczą czasów minionych, nauczyciele lub autorzy podręczników historii częściej mogą sobie pozwolić najpierw na formułowanie określonych ocen, a dopiero potem na ukazywanie i przedmiotu.

Trudno tutaj jednoznacznie stwierdzić, która ze strategii oceniania jest lepsza. Wydaje się, że obie procedury są wartościowe, bowiem zmuszają ucznia do określonego wysiłku umysłowego i zapobiegają powtarzaniu przez uczniów zasłyszanych sloganów oceniających.

Z przeprowadzonych badań wynika, że w podręcznikach języka polskiego bardzo rzadko stosuje się jakąkolwiek procedurę oceniania. Oczywiście trudno tutaj oczekiwać, aby każda ocena podręcznikowa poprzedzona była ustaloną procedurą, bowiem znaczny odsetek sądów wartościujących zawartych w podręcznikach języka polskiego to proste oceny jednostkowe. Wydaje się jednak, że podręczniki te powinny zawierać więcej przykładów poprawnego wartościowania. Należy podkreślić, że większość ocen zawartych w podręcznikach języka ojczystego, to oceny-slogany,które ani nie wynikają z treści, ani nie mają w nich żadnego uzasadnienia. Oceny te są najczęściej wypowiedziami bohaterów dzieł literackich.

Odsetek sądów wartościujących zawartych w podręcznikach języka polskiego, przy formułowaniu których można dopatrzyć się którejś z procedur oceniania, przedstawia się następująco: podręcznik dla klasy V - 11,9 %, podręcznik dla klasy VI - 1,9%,

podręcznik dla klasy VII - 6,9 %, podręcznik dla klasy VIII - 3,7 %. Procedury te w podręcznikach języka polskiego stosowane są przede wszystkim odnośnie moralnych ocen postępowania oraz moralnych ocen cech charakteru, a także estetycznych ocen aparycji i intelektualnych ocen wiedzy, mądrości ludzi.

Wyróżnione strategie oceniania rzadko też stosowane są na lekcjach języka ojczystego, w bieżącym procesie dydaktycznym. Odsetek sądów wartościujących, które sformułowano na obserwowanych lekcjach w wyniku zastosowania jednej z procedur oceniania przedstawia się następująco: klasy V - 15,5 %, klasy VI - 17 %, klasy VII - 7,3 %, klasy VIII - 12,1 %. Oceny te dotyczyły przede wszystkim moralnego zachowania i postępowania - sporadycznie zaś były to oceny estetyczne oraz intelektualne.

Przedstawiony powyżej obraz nie jest zbyt optymistyczny. Okazuje się bowiem, że zarówno autorzy podręczników języka polskiego, jak i nauczyciele na obserwowanych lekcjach zadbali o ukazanie sposobu "dochodzenia" tylko do niektórych ocen, inne natomiast tylko przytaczają. Do ocen, które są tylko cytowane w procesie nauczania języka polskiego, zaliczyć należy: moralne oceny zasad i przekonań, estetyczne oceny zjawisk przyrodniczych, oceny ekonomiczne oraz oceny prakseologiczne. Wydaje się, że samo zetknięcie z określonym sądem wartościującym nie wystarczy do pełnej jego akceptacji przez ucznia. Ważne jest, aby uczeń widział "drogę" od poznania do oceny, a następnie sam umiał tę drogę zastosować w samodzielnym ocenianiu różnych osób, rzeczy i zjawisk.

Czy zatem analizowane podręczniki nie uczą oraz nie wdrażają do oceniania ? W zasadzie tak, z wyjątkiem podręczników

M.Nagajowej dla klas piątej i szóstej. Jedynie w tych podręcznikach zagadnieniu oceniania poświęca się osobne miejsce /Zob. 39,s.137; 40,s.36,43,138/, pozostałe zaś podręczniki ograniczają się jedynie do zetknięcia ucznia z określonymi ocenami. Autorka w podręcznikach tych zamieściła szereg ćwiczeń oceniających. Poprzedzone są one przeważnie ćwiczeniami słownikowymi w zakresie słownictwa oceniającego. W podręczniku klasy piątej ćwiczenia te zatytułowane są: "Piszemy ujawniając własną opinię i uczucia" oraz "Sprawozdanie z zawodów sportowych". Dotyczą one ocen moralnych, estetycznych i prakseologicznych.W podręczniku klasy szóstej ćwiczenia oceniające oparte są na próbach charakterystyki postaci literackich oraz sprawozdaniu z przedstawienia teatralnego. Ćwiczenia te, podobnie jak w podręczniku klasy piątej, poprzedzone są bogatym słownictwem oceniającym. W charakterystyce postaci uwzględnione są zarówno oceny moralne jak i estetyczne, intelektualne oraz prakseologiczne. Ponadto podane są gotowe wzory /modele/ takich ocen. Wydaje się, że dla wdrażania uczniów do wartościowania istotne znaczenie mogą mieć zamieszczone w podręczniku klasy szóstej fragmenty tekstów B.Chrząstowskiej: "Poetyka stosowana" M.Głowińskiego, A.Okopień-Sowińskiej i J.Sławińskiego: "Zarys teorii literatury" /Zob.40, s.85,90/. Teksty te mówią, między innymi, o roli narratora jako podmiotu oceny.

"Narrator nie musi bezpośrednio zabierać głosu na temat wydarzeń, może zaznaczyć swe stanowisko w sposób bardziej zamaskowany, poprzez:

- dobór oceniającego słownictwa, wartościujące przymiotniki czy porównania, a więc poprzez styl utworu,

- składnię /zdania wykrzyknikowe, pytajne/,
- jaskrawy kontrast wydarzeń.

/.../ Narrator ma nieskończone możliwości oceniania niezauważalnie przemyca swoje sądy, uczy, wychowuje,urabia opinie, ale oceny jakie proponuje zawsze odnoszą się do czytelnika. Czytelnik musi uznawać te same sądy co narrator, bo inaczej sądy narratora zawisną w próżni lub będą budziły protest. Aby się zgodzić z oceną wyrażoną w "Janku Muzykancie", czytelnik musi życie dziecka i jego talentu ocenić wyżej niż /.../ uczciwość nie pozwalającą dotknąć cudzych skrzypek" /40,s.88/.

Oceny przekazywane za pomocą dzieł literackich przyjmują najczęściej postać różnych charakterystyk bohaterów.Charakterystyki te obejmują zarówno wygląd zewnętrzny, jak też postawę moralną, poglądy i uczucia bohaterów. Charakterystyka - ocena może być dokonana przez samego narratora we własnym opisie /ocena bezpośrednia/ lub poprzez wypowiedzi i działania bohaterów /ocena pośrednia/. Obe rodzaje ocen na ogół występują razem, wzajemnie się przeplatając.

"Przewaga charakterystyki bezpośredniej jest świadectwem wszechwiedzy narratora i wysuwania na plan pierwszy własnych przeświadczeń, natomiast przewaga pośredniej charakterystyki, świadczy o obiektywiźmie narratora, o ograniczeniach jakie stawia swojej wiedzy" /40,s.90/.

W podręcznikach do nauczania historii braj jest odrębnych treści poświęconych problematyce oceniania.Jednak dzięki bardzo starannemu procesowi wartościowania różnych osób, faktów, zjawisk i zdarzeń historycznych, dokonywanemu w tych podręcznikach,mają one duże możliwości w zakresie wdrażania uczniów do poprawnego oceniania. W podręcznikach tych bardzu duży odsetek ocen to oceny,które sformułowano zgodnie z jedną z procedur.Wyniki badań w tym zakresie przedstawiają się następująco:

podręcznik klasy V - 35,7 %, podręcznik klasy VI - 46,1 %, podręcznik klasy VII - 58 %, podręcznik klasy VIII - 40,4 % ocen. W podręcznikach tych zdecydowanie dominuje druga procedura oceniania, tzn. od oceny do poznania - uzasadnienia.

Mniej korzystnie w zakresie wdrażania uczniów do oceniania poprzez stosowanie określonej procedury oceniania, wygląda sytuacja na obserwowanych lekcjach historii. W czasie tych lekcji w klasach piątych tylko 20,6 % ocen sformułowanych zostało zgodnie z jedną z przyjętych strategii oceniania, w klasach siódmych 25,9 %, w klasach ósmych 8,6 %, natomiast w klasach szóstych nie odnotowaliśmy ani jednej takiej oceny. Stosowanie określonej procedury dotyczyło jedynie moralnej oceny postępowania i cech charakteru, ocen ekonomicznych oraz ocen intelektualnych. Widzimy zatem, że na lekcjach historii wdrażanie do poprawnego formułowania ocen poprzez stosowanie jednej ze strategii oceniania - odbywa się w ograniczonym zakresie.

4.4.3. Autor oceny

Mimo braku odpowiednich badań w zakresie skuteczności oddziaływania ocen nauczycielskich, podręcznikowych czy też rówieśników, na proces internalizacji ocen w ogóle oraz wdrażania uczniów do oceniania, wydaje się, że dla wymienionych procesów ważne jest nie tylko to co się ocenia, ale i kto ocenia.

Rolę autora podręcznika szkolnego, jako autora określonych ocen ukazałem powyżej. Okazuje się, że autor może przekazywać swoje oceny bezpośrednio /narracja bezpośrednia/ lub poprzez oceny bohaterów swoich utworów /narracja pośrednia/. Zwykle w podręcznikach występują oba typy narracji, jednak w za-

leżności od przedmiotu można zaobserwować dominację jednego z nich. Aby określić, który z typów narracji jest bardziej przydatny dla celów wdrażania uczniów do wartościowania, nale-żałoby podjąć odrębne badania.

Biorąc pod uwagę względy psychologiczne, można przypuszczać, że dla powyższych celów istotne znaczenie na określonym poziomie nauczania mogą mieć oceny formułowane na lekcjach przez uczniów. Stosunek bowiem uczniów do ocen formułowanych przez rówieśników może być zupełnie inny, niż do ocen formułowanych przez dorosłych /nauczycieli/. Dzieje się tak między innymi z następujących powodów: droga dochodzenia do ocen ukazana przez rówieśnika jest łatwiejsza do przyswojenia,bowiem tok rozumowania na tym samym poziomie intelektualnym jest zbliżony, dzięki temu oceny rówieśników bywają bardziej zrozumiałe i jasne niż oceny dorosłych.

Z przeprowadzonych badań wynika, że w analizowanych podręcznikach wartościowanie dokonywane jest najczęściej poprzez narrację bezpośrednią. W zależności od przedmiotu nauczania, dominacja narracji bezpośredniej przy ocenianiu jest większa lub mniejsza. Znamienne jest, że oceny historyczne przekazywane są o wiele częściej za pomocą tego typu narracji, niż oceny zawarte w podręcznikach języka polskiego. Treści historyczne przekazywane są przeważnie w postaci zwięzłego wykładu, rzadko natomiast w przekazywaniu tych treści stosuje się formę dialogu. Wydaje się, że mimo specyfiki przedmiotu jakim jest historia, szereg treści można by przekazać w tej formie,choćby w historycznych tekstach źródłowych. Teksty źródłowe, które zamieszcza się w aktualnie obowiązujących podręcznikach historii są najczęściej opisami bitew, czy też ważnymi aktami prawno-

normatywnymi. Nieliczne w podręcznikach historii oceny, które przekazane zostały poprzez narrację pośrednią są wypowiedziami uznanych autorytetów lub bohaterów historycznych wartościującym_ określone fakty i wydarzenia historyczne. Cytowanie takich ocen jest słuszne, bowiem oceny formułowane przez osoby znaczące /a na pewno takimi są znane postacie historyczne, bohaterowie narodowi/ mają o wiele większą siłę oddziaływania na uczniów, niż oceny kreowane przez autora podręcznika /często nie znanego uczniowi nawet z nazwiska/ mimo że oparte są one na rzetelnych faktach historycznych /Por.38,s.116-123/.

Jak wskazałem wyżej oceny - cytaty, wypowiedzi wartościujące określone wydarzenia historyczne osób, które odegrały istotną rolę w historii są rzeczywiście nieliczne. Wyniki badań w tym zakresie ukazane w liczbach względnych przedstawiają się następująco: podręcznik historii dla klasy piątej - 11,9 %,podręcznik dla klasy szóstej - 10,1 %, podręcznik dla klasy siódmej - 1 %, podręcznik dla klasy ósmej 4,8 %.

Z uwagi na fakt, że podręczniki do nauczania języka polskiego oprócz wiadomości gramatycznych zawierają wypisy z literatury polskiej i obcej, w podręcznikach tych istnieją większe szanse "dopuszczenia do głosu" narratora pośredniego. Jednak i tutaj istnieje wyraźna dominacja ocen autorstwa narratora bezpośredniego, choć w porównaniu z podręcznikami historii jest ona znacznie mniejsza. Oceny autorstwa narratora bezpośredniego stanowią w podręczniku klasy piątej - 21,2 %, w podręczniku klasy szóstej - 19,4 %, w podręczniku klasy siódmej - 17,5 %, zaś w podręczniku języka polskiego dla klasy ósmej - 25 % wszystkich ocen.

Analizując przebieg procesu dydaktycznego w badanych klasach, na lekcjach języka polskiego stwierdzono następujący odsetek ocen uczniowskich: klasa V - 72,4 %, klasa VI - 56,9 %, klasa VII - 79 %, klasa VIII - 69,7 % odnotowanych ocen / bez ocen szkolnych/. Widzimy zatem, że na lekcjach tych istnieje pewna liczebna przewaga ocen uczniowskich w stosunku do ocen nauczycielskich. Przewaga ta jest najwyraźniejsza w stosunku do takich ocen, jak: moralna ocena postępowania i cech charakteru, a także moralna ocena uczuć /klasy V i klasy VIII/ oraz oceny estetyczne /klasy V i Klasy VII/. Zjawisko powyższe można by uznać za korzystne, gdyż znaczna przewaga liczby ocen uczniowskich może świadczyć o nie narzucaniu im przez nauczycieli własnych sądów wartościujących, ale o zachęcaniu ich do samodzielnego oceniania rzeczy, zjawisk, faktów ludzi itp. Poczynione w trakcie prowadzonych badań obserwacje wskazują jednak, że w omawianym zakresie nie jest aż tak dobrze. Znaczny bowiem odsetek sądów wartościujących przekazywanych na lekcjach przez uczniów jest przytaczany za podręcznikiem, natomiast nie są to samodzielne oceny uczniowskie.

Obserwowane lekcje historii charakteryzują się większą równowagą liczby ocen uczniowskich i nauczycielskich /z wyjątkiem klas siódmej i ósmej, gdzie obserwujemy pewną przewagę ocen uczniowskich/. Proporcje ocen uczniowskich i nauczycielskich w poszczególnych klasach kształtują się następująco: klasa V - 50,8 % ocen nauczycielskich i 49,2 % ocen uczniowskich, klasa VI - 52,5 % ocen nauczycielskich i 47,5 % ocen uczniowskich klasa VII - 34,5 % ocen nauczycielskich i 65,5% ocen uczniowskich, klasa VIII - 43,8 % ocen nauczycielskich i 56,2 % ocen uczniowskich. Liczebna przewaga ocen uczniowskich w klasach

siódmej i ósmej dotyczy przede wszystkim ocen moralnych postępowania i cech charakteru. Część ocen uczniowskich występujących na lekcjach historii - to podobnie jak na lekcjach języka polskiego tylko "cytaty" ocen podręcznikowych.

4.4.4. Kształtowanie umiejętności oceniania w procesie dydaktyczno-wychowawczym

Kształtowanie umiejętności oceniania może się odbywać bądź w trakcie bieżącego procesu dydaktycznego, bądź też na lekcjach, których głównym celem jest dokonanie oceny określonej osoby, faktu, zdarzenia itp. oraz dostarczenie wzorów takich ocen. Istotne znaczenie na drodze do wdrażania uczniów do wartościowania może mieć także zachęcenie ich do oceny wiadomości oraz postępów w nauce kolegów z klasy, a także do samooceny. Bowiem, jak pisze J.A.Komeński,

> "sztuki i umiejętności wymagają przede wszystkim trzech rzeczy: a/ wzoru czyli idei, to jest zewnętrznego jakiegoś kształtu, aby patrząc nań, artysta starał się utworzyć kształt podobny, b/ materiału, to jest tego właśnie, czemu ma się nadać ów kształt, c/ narzędzi przy pomocy których można to zrobić /Za: 62,s.55/.

Komeński twierdzi, że na podstawie wskazówek teoretycznych nie można nauczyć się wykonawstwa. Stąd wniosek, że oceniania można nauczyć się jedynie poprzez praktykowanie tej czynności.

Z przeprowadzonych badań wynika, że uczniowie zbyt rzadko dopuszczani są do samooceny, bądź oceny wiadomości i umiejętności kolegów /rówieśników z klasy/. Okazuje się, że na lekcjach języka polskiego uczniowie mieli swój udział tylko w 5,8% ocen szkolnych, zaś na lekcjach historii tylko w 3 % tych ocen.

Powyższe dane potwierdzają wyniki badań kwestionariuszowych młodzieży klas V-VIII. Wyniki tych badań obrazuje tabela 11.

Tabela 11

Liczba uczniów, którzy nigdy nie byli wzywani do samooceny oraz koleżeńskiej oceny wiadomości i umiejętności

Wyniki osiągane w nauce	Oceny koleżeńskie		Samoocena	
	liczba	%	liczba	%
b. dobre	33	30,3	26	23,8
przeciętne	154	43,3	181	50,9
słabe	54	46,9	68	59,1
Razem	241	41,6	275	47,5

Z przeprowadzonych badań wynika, że około 50 % uczniów prawie nigdy nie jest wzywana do samooceny oraz oceny wiadomości i umiejętności rówieśników z klasy. Zauważyć jednak należy, że odsetek ten uzależniony jest od osiąganych przez uczniów wyników w nauce. Okazuje się, że uczniowie bardzo dobrzy o wiele częściej niż uczniowie osiągający słabe wyniki w nauce są angażowani do oceny koleżeńskiej. /$z=2,49 > z_{\alpha}=1,96$; $\alpha=0,05$/, jak również do samooceny swoich wiadomości i umiejętności /$z=5,35 > z_{\alpha}=2,58$; $\alpha=0,01$/. Podobnie istotne różnice odnotowano w przypadku odsetka uczniów o wynikach bardzo dobrych i przeciętnych /$z=2,41 > z_{\alpha}=1,96$; $\alpha=0,05$ dla oceny koleżeńskiej, $z=5,02 > z_{\alpha}=2,58$; $\alpha=0,01$ dla samooceny/. Z powyższych danych wynika, że wdrażanie do oceniania poprzez zachęcanie ich do oceny koleżeńskiej oraz samooceny wiadomości i umiejętności szkolnych dotyczy przede wszystkim uczniów osiągających bardzo dobre wy-

niki w nauce.

4.4.5. Efekty oddziaływania ocen podręcznikowych i nauczycielskich na uczniów

Jak wynika z przeprowadzonych badań, autorami wielu ocen formułowanych w szkole są uczniowie. Ukazując pewne mankamenty tych ocen m.in. stwierdziłem małą samodzielność uczniów w formułowaniu niektórych ocen. Ponadto wkazałem określone mechanizmy wdrażania uczniów do oceniania. Interesującym zatem problemem wydaje się zagadnienie efektywności tych mechanizmów w postaci konkretnych umiejętności uczniów w zakresie oceniania.

Mówiąc o określonych umiejętnościach uczniów oraz o ich wiadomościach na temat oceny i oceniania wziąłem pod uwagę takie kwestie, jak: problem rozumienia pojęć "ocena" i "samoocena"; dostrzeganie i świadomość potrzeby oceniania różnych rzeczy, zjawisk, faktów, umiejętności oceny wybranych obiektów. W oparciu o uzyskane dane empiryczne starałem się także ukazać, jak kształtują się omawiane wiadomości i umiejętności na poziomie poszczególnych klas oraz w zależności od osiąganych przez uczniów wyników nauczania, jak również związek między wiadomościami i umiejętnościami nauczycieli a wiadomościami i umiejętnościami uczniów w zakresie oceniania.

4.4.5.1. Rozumienie pojęć: ocena i samoocena przez uczniów oraz dostrzeganie przez nich obiektów oceny w otoczeniu

W części teoretycznej pracy wyjaśniliśmy, co należy rozumieć pod pojęciem ocena i samoocena. Niestety, w praktyce szkolnej pojęcia te są zwykle zawężane do oceny i samooceny wiadomości i umiejętności szkolnych uczniów. W związku z powyższym

pojęcie oceny utożsamiane jest najczęściej z notą /stopniem/ wystawioną przez nauczyciela za określoną partię wiadomości lub umiejętności, natomiast samoocena rozumiana jest przeważnie jako stopień wystawiony samemu sobie.

Sposób rozumienia wyróżnionych pojęć obrazuje tabela 12. W tabeli tej znakiem "+" oznaczono rubryki, w których zaznaczono liczbę uczniów właściwie rozumiejących powyższe pojęcia.

Tabela 12

Rozumienie pojęć "ocena" i "samoocena" przez uczniów klas V-VIII

Pojęcia	spos. roz.	Klasa								Razem	
		V		VI		VII		VIII			
		l.	%	l.	%	l.	%	l.	%	l.	%
ocena	+	11	11,2	17	10,5	17	11,2	21	12,5	66	11,4
	-	87	88,8	145	89,5	134	88,8	147	87,5	517	88,6
samooc.	+	28	18,6	15	9,2	13	8,6	32	19,	88	15,2
	-	70	71,4	147	90,8	138	91,4	136	81,	491	84,8
Razem		98		162		151		168		579	

Z przeprowadzonych badań wynika, że pojęcie "ocena" właściwie rozumie tylko 11,4 % uczniów, zaś pojęcie "samoocena" 15,2 %. Różnice odsetka uczniów właściwie rozumiejących powyższe pojęcia w poszczególnych klasach są nieistotne.

Wydaje się, że zmienną, która w omawianym zakresie bardziej różnicuje badanych, są osiągane przez uczniów wyniki w nauce. Dane w tej kwestii zawiera tabela 13.

Tabela 13

Rozumienie pojęć "ocena" i "samoocena" przez uczniów osiągających różne wyniki w nauce

Pojęcia	sposób roz.	Osiągane wyniki						Razem	
		b.dobre		przeciet.		słabe			
		l.	%	l.	%	l.	%	l.	%
ocena	+	19	17,4	34	9,6	13	11,3	66	11,4
	-	90	82,6	321	90,4	102	88,7	513	88,6
samooc.	+	21	19,3	58	16,3	9	7,8	88	15,2
	-	88	80,7	297	83,7	106	92,2	491	84,8
Razem		109		355		115		579	

Na podstawie uzyskanych wyników, można stwierdzić, że największy odsetek uczniów, którzy właściwie rozumieją interesujące nas pojęcia, znajduje się w grupie uczniów osiągających bardzo dobre wyniki w nauce. Analiza statystyczna wykazała, że różnice częstości względnych dla poszczególnych grup uczniowskich są istotne, jedynie w przypadku rozumienia pojęcia samooceny w grupie uczniów bardzo dobrych i słabych /$z=2,02 > Z_{\alpha} = 1,96; \alpha=0,05$/. Oznacza to, że osiągane przez uczniów wyniki w nauce, nie różnicują ich specjalnie pod względem rozumienia powyższych pojęć. Należy podkreślić, że odsetek uczniów właś-

ciwie rozumiejących interesujące nas pojęcia jest bardzo niski we wszystkich wyróżnionych grupach.

O tym, że większość uczniów pod pojęciem ocena,rozumie ocenę szkolną - stopień, świadczą także odpowiedzi na pytanie kwestionariuszowe: co oprócz wiadomości i umiejętności uczniów ocenia się w szkole na lekcjach języka polskiego i historii. Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że na lekcjach języka polskiego ocenia się także takie sprawy, jak: myślenie i aktywność, /72,4 % badanych/, protekcję i znajomości /34,7 % badanych/, zachowanie oraz stosunek do nauczyciela /61,2 % badanych/. Widzimy więc, że są to te czynniki, na które często zwraca się uwagę przy okazji omawiania obiektywności ocen szkolnych w formie stopnia. Z przeprowadzonych badań wynika, że na lekcjach języka polskiego ocenia się także postawy bohaterów literackich.

Zgodnie z wypowiedziami badanych uczniów, częstotliwość oceny takich czynników, jak: myślenie, aktywność, zachowanie, stosunek do nauczyciela - na lekcjach historii, kształtuje się na podobnym poziomie, jak na lekcjach języka polskiego. Zaznaczyć należy, że uczniowie dostrzegają, iż na lekcjach historii ocenia się także: postacie historyczne, ich postawy i postępowanie /40,5 % badanych/, oraz bieżące wydarzenia polityczne /27,4 % badanych/.

Z powyższych danych można by wnioskować o bardzo wąskim zakresie przedmiotów będących obiektem ocen formułowanych w szkole. Z wcześniej przeprowadzonych analiz wiemy, że tak nie jest, gdyż zarówno w podręcznikach szkolnych, jak i na lekcjach języka polskiego oraz historii ocenia się bardzo dużo różnorodnych rzeczy, zjawisk, faktów, wydarzeń, ludzi itp.

Zestawienie tych wyników może dowodzić jedynie nie dostrzegania przez uczniów szeregu ocen szczegółowych, co spowodowane jest prawdopodobnie zbyt słabym eksponowaniem tych ocen w procesie dydaktycznym.

Badani uczniowie dość wąsko rozumieją pojęcie oceny i oceniania. Czy w związku z tym można mówić o słabo rozwiniętej u uczniów potrzebie oceniania oraz o nie dostrzeganiu przez nich wielu sytuacji, zjawisk i zdarzeń w otoczeniu, które powinny być poddane wartościowaniu w szkole ?

Aby odpowiedzieć na to pytanie poprosiłem badanych uczniów o podanie przykładów zdarzeń, zjawisk, osób, faktów, procesów, cech, zagadnień występujących w rzeczywistości lub literaturze, które powinny być ocenione, natomiast nie uczyniono tego w szkole.

Na podstawie uzyskanych wyników, mozna stwierdzić, że tylko część młodziezy dostrzega, iż w szkole nie dokonuje się oceny szeregu mniej lub bardziej ważnych spraw i problemów.

Najwięcej badanych uważa, że w szkole powinno się oceniać także określone wydarzenia sportowe /9,7 %/ oraz różne zjawiska życia społecznego, np. problemy narkomanii i alkoholizmu młodzieży /7,9 %/. W oparciu o uzyskane dane empiryczne należy stwierdzić, że uczniowie klas niższych /klasy V i VI/ dostrzegają przede wszystkim potrzebę oceniania zagadnień oscylujących wokół problemów życia szkolnego. Uczniowie klas wyższych /klasy VII i VIII/ swoje zainteresowania oceniające kierują natomiast częściej w stronę zagadnień ogólno-społecznych.

Na przykład, na potrzebę oceny zjawisk życia społecznego wskazuje 10,6 % uczniów klasy VII i 16,1 % uczniów klasy VIII, na potrzebę oceny aktywności społecznej uczniów - 13,9 % uczniów

klasy VII i 7,1 % uczniów klasy VIII, na potrzebę oceny określonych faktów historycznych - 10,6 % uczniów klasy VII i 7,1 % uczniów klasy VIII, zaś potrzebę oceny bieżących wydarzeń społeczno-politycznych dostrzega 6 % uczniów klasy VII i 10,7 % uczniów klasy VIII.

Na podstawie powyższych danych stwierdza się dość słabo rozwiniętą potrzebę oceniania u uczniów.

4.4.5.2. Przygotowanie uczniów do formułowania wybranych ocen

W toku kształcenia szkolnego uczniowie dość często są autorami różnych ocen. Należy jednak zdawać sobie sprawę z faktu, że stykając się z ocenami uczniowskimi, stykamy się najczęściej jedynie z pewnymi komunikatami zdaniowymi o treści oceniającej. Na podstawie takiego komunikatu rzadko można jednoznacznie orzec o samodzielności w sformułowaniu danej oceny, czy też drodze dojścia do niej. Dlatego w badaniach moich zwróciłem uwagę na procedurę oceniania wybranych rzeczy, zjawisk, zdarzeń, faktów itp. przez uczniów. W tym celu poproszono uczniów o wypowiedzi na temat: co należy zrobić i jakie posiadać wiadomości i informacje, aby ocenić określone zachowania, zjawiska, fakty, rzeczy. Chodziło tutaj o takie oceny, jak: 1/moralna ocena postępowania, b/ moralna ocena uczuć, c/ estetyczna ocena aparycji, d/ estetyczna ocena wytworów artystycznych, e/ intelektualna ocena osiągnięć naukowych, f/ ocena egzystencjalna, g/ prakseologiczna ocena jakości działania, h/prakseologiczna ocena skuteczności działania, i/ ocena ekonomiczna, j/ samoocena wyników uczenia się, k/ samoocena skutków postępowania, l/ ocena wydarzeń historycznych, ł/intelektualna ocena znaczenia wynalazku, m/ ocena wyniku działania.

Przy ocenie wypowiedzi uczniów zastosowaliśmy nieco łagodniejsze kryteria, niż przy ocenie wypowiedzi nauczycieli. Otóż, za poprawne uznaliśmy te wypowiedzi, w których wystąpiły zasadnicze czynności procedury oceniania, mianowicie: poznawanie przedmiotu oceny, wartościowanie, podjęcie decyzji o ocenie, informacja o podjętej decyzji. W badaniach uwzględniliśmy dwie zmienne różnicujące umiejętności uczniów w omawianym zakresie, tj. szczebel nauczania /klasa/ oraz osiągane w nauce wyniki.

Na podstawie przeprowadzonych analiz należy stwierdzić,że uczniowie klas piętych najlepiej radzę sobie z takimi ocenami, jak: estetyczna ocena wytworów artystycznych /21,4 %/, ocena określonych wydarzeń historycznych /20,4 %/ oraz intelektualna ocena osięgnięć naukowych /16,3 %/. W klasach szóstych największy odsetek poprawnych ocen dotyczył: moralnej oceny postępowania /34,6 %/, intelektualnej oceny osięgnięć naukowych oraz znaczenia określonego wynalazku /29,6 % i 32,1 %/, oceny wydarzeń historycznych /32,1 %/ oraz estetycznej oceny dzieła artystycznego /26,5 %/. Uczniowie klas siódmych wykazali się najlepszym przygotowaniem do oceny osięgnięć naukowych oraz znaczenia wynalazku /26,5 % i 38,4 %/, oceny określonych wydarzeń historycznych /36,4 %/ oraz moralnej oceny postępowania /35,8 %/ i moralnej oceny uczuć /26,5 %/. Uczniowie klas ósmych najlepiej radzę sobie z intelektualnę ocenę osięgnięć naukowych oraz znaczenia wynalazku /47,6 % i 49,4 %/. ocenę wydarzeń historycznych /47 %/, estetycznę ocenę wytworów artystycznych /39,3 %/ oraz moralnę ocenę postępowania /26,8 %/. Między poszczególnymi klasami, w odniesieniu do niektórych ocen szczegółowych, istnieję dość duże różnice w odsetku ucz-

niów, którzy potrafią prawidłowo zastosować przyjętą procedurę oceniania. Różnice te okazały się istotne w przypadku następujących ocen: moralnej oceny postępowania /różnica istotna statystycznie między klasą piątą i pozostałymi, dla klas V i VIII, gdzie różnica ta jest najmniejsza $z=3,06 > z_{\alpha}=2,58$; $\alpha=0,01$/, moralnej oceny uczuć /różnica istotna między klasami V, VII i VIII, dla klas V i VIII, $z=2,28 > z_{\alpha}=1,96$; $\alpha=0,05$/, estetycznej oceny wytworów artystycznych /różnica istotna jedynie między klasami VII i VIII, $z=3,8 > z_{\alpha}=2,58$; $\alpha=0,01$/, intelektualnej oceny osiągnięć naukowych /różnica istotna między klasami VIII i pozostałymi, dla klas V i VIII, $z=5,13 > z_{\alpha}=2,58$; $\alpha=0,01$/ dla klas VI i VIII, $z=2,95 > z_{\alpha}=2,58$; $\alpha=0,01$/, oceny egzystencjalnej /dla klas V i VIII, $z=2,92 > z_{\alpha}=2,58$; $\alpha=0,01$/, prakseologicznej oceny jakości działania /dla klas V i VIII, $z=2,81 > z_{\alpha}=2,58$; $\alpha=0,01$/, prakseologicznej oceny skuteczności działania /różnica istotna między klasami V-VI i VI-VIII, dla klas VI-VIII, $z=3,31 > z_{\alpha}=2,58$; $\alpha=0,01$/, ekonomicznej oceny działania /różnica istotna między klasami VII i pozostałymi, dla klas VII i VIII, $z=2,27 > z_{\alpha}=1,96$; $\alpha=0,05$/, samooceny wyników uczenia się /różnica istotna między klasami VIII oraz klasami pozostałymi, dla klas VII-VIII, $z=2,53 > z_{\alpha}=1,96$; $\alpha=0,05$, oceny wydarzeń historycznych /różnice istotne między poszczególnymi klasami, dla klas VII-VIII, $z=2,02 > z_{\alpha}=1,96$; $\alpha=0,05$/ oraz intelektualnej oceny znaczenia wynalazku /różnica istotna między poszczególnymi klasami, dla klas VII-VIII, $z=1,964 > z_{\alpha}=1,96$; $\alpha=0,05$/. W odniesieniu do pozostałych ocen różnice odsetka uczniów poszczególnych klas stosujących prawidłowo procedurę oceniania są statystycznie nieistotne. Należy ponadto zauważyć, że liczba uczniów wykazujących się dostatecznymi umiejęt-

nościami w omawianym zakresie jest coraz wyższa na kolejnych szczeblach nauczania /klasach/.

Dość duże różnice w umiejętnościach oceniania różnych rzeczy, zjawisk, faktów, osób itp. zaobserwować można między uczniami osiągającymi różne wyniki w nauce. Okazuje się, że najlepiej z wyróżnionymi ocenami radzą sobie uczniowie, którzy osiągają najlepsze wyniki w nauce. Odsetek uczniów bardzo dobrych w nauce i jednocześnie wykazujących dostateczne umiejętności oceniania różnych obiektów jest istotnie różny od odsetka uczniów osiągających słabe wyniki w nauce i posiadających podobne umiejętności oceniania. Istotne różnice odnotowaliśmy także między odsetkiem uczniów przeciętnych i słabych oraz między odsetkiem uczniów bardzo dobrych i przeciętnych. W tym ostatnim przypadku różnice dotyczą wszystkich ocen szczegółowych z wyjątkiem: moralnej oceny postępowania /$z=1,92 < z_{\alpha}=1,96$;$\alpha=0,05$/, estetycznej oceny wytworów artystycznych /$z=1,53 < z_{\alpha}=1,96$;$\alpha=0,05$/ oraz oceny egzystencjalnej /$z=0,6 < z_{\alpha}=1,96$:$\alpha=0,05$/ - gdzie powyższe różnice są statystycznie nieistotne.

4.4.5.3. Związek umiejętności nauczycielskich oraz umiejętności uczniowskich w zakresie oceniania

W literaturze pedagogicznej podkreślany jest fakt, że w dorosłym życiu jednostkowym wiele rzeczy, zjawisk, faktów itp. oceniamy tak, jak czyniono to w szkole /Por.8,24,s.8;63,s.17/. Tym samym sugeruje się, że na umiejętności formułowania różnych ocen przez uczniów mają wpływ m.in. posiadane przez nauczycieli kwalifikacje w tym zakresie. Istnienie związku między jakością procesu oceniania szkolnego a umiejętnościami oce-

niania uczniów, potwierdzają również niniejsze badania. Na podstawie badań kwestionariuszowych oraz obserwacji bieżącego procesu dydaktycznego dokonano podziału nauczycieli, jak również uczniów na dwie grupy, tzn. tych, którzy posiadają dostateczną wiedzę na temat oceny różnych obiektów i wykazują się określonymi umiejętnościami w tym zakresie /+/ oraz tych, którzy mają duże braki zarówno w wiedzy jak i umiejętnościach oceniania /-/. Odpowiednie dane dotyczące powyższego zagadnienia obrazuje tabela 14.

Tabela 14

Jakość ocen nauczycielskich i uczniowskich

Rodzaj oceny	Popr.oc. uczniów.	Poprawn.ocen naucz.		Razem
		+	-	
oceny moral.	+	88	66	154
	-	66	359	425
oceny intel.	+	108	88	196
	-	88	295	393
oceny estet.	+	81	46	127
	-	46	406	452
oceny praks.	+	36	14	50
	-	14	515	529
samoocena	+	51	32	83
	-	32	468	496

W celu określenia istotności związku między umiejętnościami nauczycieli oraz uczniów w zakresie oceniania, posłużyliśmy się testem niezależności Chi-kwadrat. Wysokość tego związku wyznaczyliśmy za pomocą współczynnika kontyngencji.
Z przeprowadzonej analizy wynika, że dla wszystkich ocen szczegółowych związek ten jest istotny. Wysokość tego związku dla poszczególnych rodzajów ocen przedstawia się następująco:
oceny moralne - $\chi^2=106{,}07>\chi^2_{\alpha}=6{,}635$; $df=1$, $\alpha=0{,}01$; $C=0{,}543$,
oceny intelektualne - $\chi^2=60{,}84>\chi^2_{\alpha}=6{,}635$, $C=0{,}436$,
oceny estetyczne - $\chi^2=165{,}34>\chi^2_{\alpha}=6{,}635$, $C=0{,}667$,
oceny prakseologiczne - $\chi^2=279{,}73>\chi^2_{\alpha}=6{,}635$, $C=0{,}807$,
samooceny - $\chi^2=178{,}41>\chi^2_{\alpha}=6{,}635$, $C=0{,}686$.
Powyższym potwierdzony został związek kwalifikacji nauczycielskich i umiejętności uczniów w zakresie oceniania. Oczywiście zarówno tu, jak w każdej innej dziedzinie życia same tylko kwalifikacje nauczycielskie nie są gwarantem sukcesów. Bowiem kwalifikacje owe trzeba chcieć wykorzystać, a poza tym trzeba mieć odpowiednie warunki i środki do realizacji określonych celów - w tym przypadku, wdrażania oraz przygotowania uczniów do poprawnego oceniania różnych rzeczy, faktów, zjawisk, zdarzeń i ludzi.

W podsumowaniu tego podrozdziału należy stwierdzić,iż szkoła posiada duże możliwości w zakresie wdrażania uczniów do oceniania. Możliwości te nie są jednak w pełni wykorzystane. Niewątpliwie bardzo skutecznie można wdrażać uczniów do oceniania poprzez odpowiedni zestaw poleceń i pytań o ocenę. Niestety, sposób ten został zastosowany w odniesieniu do niektórych tylko ocen, większość bowiem poleceń i pytań o ocenę, zawartych zarówno w podręcznikach szkolnych jak i w bieżącym

procesie dydaktycznym, dotyczy najczęściej pytań o ocenę moralną.

Innym sposobem wdrażania uczniów do oceniania może być stosowanie określonego systemu czynności oceniania /procedury/, jako wzoru prawidłowej drogi dochodzenia do ocen. Procedura ta przyjmuje postać szeregu kolejnych czynności od poznania do oceny /P-O/ lub też odwrotnie, od oceny do poznania /O-P/. Podjęte badania wykazały, że przyjęte procedury rzadko są stosowane w ocenianiu; częściej jednak w procesie nauczania historii niż języka polskiego. W procesie formułowania ocen historycznych dominuje procedura od oceny do poznania jej przedmiotu.

Dla procesu wdrażania do oceniania oraz interioryzacji ocen, istotne znaczenie może mieć także problem autorstwa przekazywanych ocen. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza się, że w podręcznikach szkolnych dominują oceny przekazywane przez autorów w formie narracji bezpośredniej, na lekcjach języka polskiego oceny uczniowskie, zaś na lekcjach historii istnieje względna równowaga częstotliwości ocen uczniowskich i nauczycielskich.

Umiejętności oceniania można się nauczyć tylko poprzez wykonywanie tej czynności, dlatego też ważne jest, jak często uczniowie zachęcani są do samooceny oraz oceny wiadomości i umiejętności szkolnych rówieśników, a w dalszej kolejności do oceny innych obiektów. Okazuje się, że ten sposób wdrażania do oceniania stosowany jest tylko wobec uczniów osiągających bardzo dobre wyniki w nauce. Konsekwencją niepełnego wykorzystania powyższych sposobów są stosunkowo słabe wiadomości uczniów na temat procesu oceniania oraz znikome umiejętności w tym za-

kresie. Wyraża się to, między innymi, w zbyt wąskim rozumieniu pojęć: ocena i samoocena, w nie dostrzeganiu wielu istotnych obiektów oceny w otoczeniu, oraz w trudnościach z formułowaniem wybranych ocen szczegółowych.

Pomimo wskazanych mankamentów i niedociągnięć we wdrażaniu uczniów do oceniania, pomiędzy kwalifikacjami nauczycielskimi oraz umiejętnościami uczniów w interesującym nas zakresie istnieje wyraźny związek.

ROZDZIAŁ V

Podsumowanie i wnioski z przeprowadzonych badań

W niniejszej rozprawie staraliśmy się ukazać przebieg procesu oceniania w toku nauczania języka polskiego i historii w klasach V-VIII szkoły podstawowej.

W wyniku analizy podręczników do nauczania języka ojczystego oraz historii, a także analizy procesu dydaktyczno-wychowawczego, wyodrębniłem szereg ocen szczegółowych, które grupują się wokół takich ocen, jak: oceny szkolne, oceny moralne, oceny estetyczne, oceny intelektualne, oceny prakseologiczne,oceny ekonomiczne, oceny metodologiczne i oceny egzystencjalne. Wyróżnione oceny mają bardzo szeroki zasięg: ich przedmiotem może być każda rzecz, każde zdarzenie, każde przeżycie, stąd też mogą one być bardzo ważnym źródłem norm i regulatorem działań ludzkich. Przedmiotem wymienionych ocen były między innymi: wiadomości i umiejętności uczniów, różne uczucia, cechy charakteru, zasady i przekonania moralne, działania, wypowiedzi, aparycja, dzieła sztuki /obrazy, rzeźby, dzieła literackie i muzyczne/, architektura, wiedza, mądrość, odkrycia naukowe, treści artykułów, bogactwo i bieda, straty i zyski, ekonomiczność działań, plany działania, jakość i skuteczność działania.

Poszczególne rodzaje ocen mają określone znaczenie w procesie dydaktyczno-wychowawczym dla prawidłowego rozwoju inte-

lektualnego i społeczno-moralnego uczniów. I tak: oceny moralne - są konieczne dla harmonijnego współżycia ludzi, oceny estetyczne - uczą dostrzegać i doceniać piękno, oceny prakseologiczne - pozwalają na zaobserwowanie i lepsze zrozumienie procesów i zjawisk. W związku z powyższym, w procesie kształcenia powinny być zachowane odpowiednie proporcje liczby ocen poszczególnych rodzajów. Z podjętych badań wynika,że zarówno w podręcznikach szkolnych, jak i na lekcjach języka polskiego i historii zdecydowanie dominują oceny moralne, pozostałe zaś rodzaje ocen są wyraźnie nie doceniane. Powyższa praktyka może doprowadzić do zbyt jednostronnego kształtowania umiejętności formułowania oraz rozumienia ocen przez uczniów.

Wyróżnione rodzaje ocen, aprobują lub dezaprobują przedmiot oceny. Wydaje się, że zarówno jedna jak i druga forma oceny jest konieczna w procesie kształcenia szkolnego. Bowiem oceny aprobaty są potwierdzeniem właściwego postępowania i uczą ufności, natomiast oceny dezaprobaty uczą krytycyzmu. Zarówno w analizowanych podręcznikach jak i na obserwowanych lekcjach, dominują oceny aprobaty.

Na proces zrozumienia oraz internalizacji określonych ocen ma wpływ nie tylko sam fakt zetknięcia uczniów z tymi ocenami, ale również ich zakres. Przesłanki pedagogiczno-psychologiczne przemawiają za tym, aby stopniowo przechodzić od ocen jednostkowych w klasach niższych do ocen generalnych w klasach wyższych. Na podstawie uzyskanych danych empirycznych stwierdza się, że w tym zakresie brak jest jakichkolwiek prawidłowości, zarówno w podręcznikach szkolnych jak i w procesie dydaktycznym.

Mimo znacznych postępów w oświacie /coraz lepsza baza, podręczniki, pomoce naukowe itp./, o wielu sukcesach w pracy szkoły i ucznia decyduje nauczyciel. Stąd troska władz oświatowych o jak najlepsze kształcenie nauczycieli. Ponieważ przyjęliśmy, że proces oceniania to złożone działanie, na które składają się takie czynności, jak: poznawania przedmiotu oceny, diagnozowania, wartościowanie, podejmowanie decyzji oceniającej, podejmowanie decyzji działaniowej oraz informowanie o podjętych decyzjach: oceniającej i działaniowej - interesował mnie problem, jak nauczyciele przygotowani są do wykonywania tych czynności. Z przeprowadzonych badań wynika, że nauczyciele nie zawsze dostrzegają związek między wyróżnionymi czynnościami. Znaczny odsetek badanych stwierdza, że zakłady kształcenia, które nauczyciele ukończyli, nie wyposażyły ich dostatecznie w wiadomości i umiejętności wykonywania powyższych czynności. W związku z tym ponad połowa badanych nauczycieli odczuwa potrzebę uzupełnienia wiedzy na ten temat. Dowodem słabego przygotowania nauczycieli do wykonywania poszczególnych czynności procesu oceniania są trudności jakie mieli badani z podaniem konkretnych przykładów takich czynności oraz sposobów ich wykonywania. Trudności takie badani nauczyciele mieli również z zastosowaniem przyjętej procedury oceniania do oceny wybranych przedmiotów. Pomimo tych braków, w bieżącym procesie dydaktycznym, nauczyciele ci przekazują wiele ocen, a nawet są organizatorami lekcji specjalnie poświęconych ocenie różnych zjawisk, faktów, wydarzeń i ludzi /przeciętnie rocznie organizuje się około dziesięciu takich lekcji , lekcje te w 90 % dotyczą ocen moralnych/. Można zatem wnioskować, iż w powyższych sytuacjach nauczyciele ci improwizują różne oceny, kierując się

intuicją lub powielają wzory oceniania swoich nauczycieli - mistrzów.

Jednym z ważniejszych zadań współczesnej szkoły jest wdrażanie uczniów do oceniania, a w dalszej konsekwencji kształtowanie umiejętności oceniania.Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że wdrażanie to odbywa się za pomocą różnych środków i metod, w sposób mniej lub bardziej świadomy i celowy. Jednym z takich środków prowadzących do powyższego celu może być odpowiedni zestaw poleceń i pytań o określone rodzaje ocen. Polecenia i pytania o ocenę stanowią niewielki odsetek wszystkich pytań i poleceń zawartych w podręcznikach i stawianych na lekcjach języka polskiego oraz historii /około 5 %/. Z uwagi na przedmiot podjętych badań interesuje nas treść poleceń i pytań o ocenę. Okazuje się, że pytania tego rodzaju to najczęściej pytania o oceny moralne. Stąd wniosek, że zarówno autorzy podręczników jak również nauczyciele za pomocą pytań starają się zwrócić uwagę uczniów przede wszystkim na oceny moralne. Godny odnotowania jest fakt, iż w niektórych podręcznikach brak jest zgodności liczby ocen danego rodzaju z liczbą pytań o te właśnie oceny. Świadczy to o tym, że oceny te, w treściach podręczników mogły się znaleźć przypadkowo i autorowi wcale nie zależy na tym, aby zwrócić na nie uwagę uczniów.

Innym sposobem wdrażania uczniów do wartościowania może być posługiwanie się odpowiednią procedurą jako wzorem drogi dochodzenia do określonych ocen. W przeprowadzonych badaniach przyjęliśmy dwie takie procedury formułowania ocen: 1/ od poznania przedmiotu do jego oceny, 2/ od oceny do poznania jej przedmiotu. Na podstawie uzyskanych danych stwierdza się, że

strategie te rzadko były uwzględniane przy ocenie różnych obiektów, co m.in. wynika ze słabej znajomości przyjętych procedur przez nauczycieli. Zaznaczyć należy, że zarówno w podręcznikach, jak i na lekcjach historii, częściej stosuje się drugą strategię oceniania, to znaczy od oceny historycznej do poznania określonych zjawisk, faktów, wydarzeń, postaci historycznych jako uzasadnienia uprzednich ocen.

Dla procesu wdrażania uczniów do oceniania oraz internalizacji ocen istotne znaczenie może mieć zagadnienie autorstwa przekazywanych ocen. W wyniku przeprowadzonych analiz ustalono, że w podręcznikach szkolnych oceny dokonuje się w większości przypadków na drodze narracji bezpośredniej.Wydaje się, że w pewnych okolicznościach bardziej wskazane byłoby ocenianie na drodze narracji pośredniej, szczególnie wtedy, gdy autorami przekazywanych ocen są osoby znaczące. Na lekcjach języka polskiego odnotowaliśmy liczebną przewagę ocen uczniowskich, na lekcjach historii liczba ocen uczniowskich i nauczycielskich utrzymuje się na podobnym poziomie.

Kształtowanie umiejętności oceniania powinno odbywać się przede wszystkim poprzez ocenianie. Okazuje się, że gdy idzie o samoocenę oraz ocenę koleżeńskich wiadomości i umiejętności szkolnych najczęściej do oceniania angażuje się uczniów osiągających najlepsze wyniki w nauce.

Efektem nie najlepiej zorganizowanego na terenie szkoły procesu oceniania są stosunkowo duże luki w wiadomościach o ocenach i ocenianiu, a także w praktycznych umiejętnościach formułowania określonych sądów wartościujących przez uczniów. Wyraża się to m.in. w zbyt wąskim rozumieniu przez nich takich pojęć, jak ocena i samoocena, niedostrzeganiu w swoim otocze-

niu wielu istotnych obiektów oceny oraz w trudnościach w formułowaniu wybranych ocen szczegółowych.

W oparciu o wyniki przeprowadzonych badań wykazaliśmy także istotność związku kwalifikacji nauczycielskich w zakresie oceniania z wiadomościami i umiejętnościami oceniania uczniów.

Zebrany materiał empiryczny upoważnia do stwierdzenia, że oceny zawarte w podręcznikach szkolnych oraz w toku procesu dydaktycznego przedmiotów: języka polskiego i historii mają bardzo duże znaczenie dla prawidłowego rozwoju intelektualnego i społeczno-moralnego uczniów. Znaczenie owych ocen byłoby jeszcze większe, gdyby zadbać o bardziej racjonalne proporcje poszczególnych rodzajów ocen, o lepszą ich jakość i sposób formułowania. Ponieważ aktualnie stosowane podręczniki szkolne będą obowiązywać jeszcze co najmniej kilka lat, wszelkie mankamenty i niedociągnięcia podręczników w zakresie oceniania powinni korygować nauczyciele. Dlatego też oni powinni być świadomi tych mankamentów, jak również znać sposoby likwidowania wykazanych niedociągnięć. Na przykład, jednym ze sposobów doprowadzenia do odpowiednich proporcji poszczególnych rodzajów ocen, może być odpowiedni zestaw poleceń i pytań o oceny. Należałoby się zastanowić nad przygotowaniem takiego zestawu poleceń i pytań.

Ponieważ w najbliższym czasie jakość przygotowania uczniów do oceniania uzależniona będzie przede wszystkim od pracy nauczyciela, wnioski z przeprowadzonych badań będą dotyczyć także problemu podnoszenia ich kwalifikacji w zakresie oceniania. Wydaje się słuszne, aby w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli uwzględnić kształtowanie umiejętności logicznej, obiektywnej i fachowej oceny różnych rzeczy, faktów, zdarzeń, osób

z możliwie rozmaitych punktów widzenia. W procesie tym należałoby zadbać o wyposażenie ich w wiedzę o podstawowych rodzajach ocen, ich przedmiocie oraz znaczeniu w procesie dydaktyczno-wychowawczym, jak również z prawidłowymi metodami oceniania oraz strukturą czynności oceniania i strukturą wyrażeń oceniających.

W związku z tym, że elementy moralne, estetyczne, intelektualne, prakseologiczne występują w każdej pracy /także w pracy nauczycieli i uczniów/, wiedza, rozumienie oraz umiejętność formułowania różnych rodzajów ocen jest niezbędna szczególnie tym, którzy organizują pracę innych. Dlatego postuluje się włączenie zagadnień oceny i oceniania do programów wszystkich kierunków studiów kształcących nauczycieli, szczególnie zaś nauczycieli języka polskiego i historii.

Byłoby również słuszne, aby kształcenie umiejętności formułowania wszelkich ocen uwzględniono w dokumentach szkolnych. Szczególnie mocno problem ten powinien być podkreślony w programach nauczania języka polskiego oraz historii.

W celu upoglądowienia procesu formułowania ocen należałoby zadbać o lepsze wyposażenie szkół w odpowiednie pomoce naukowe, np. stosowny zestaw filmów i tekstów - dla kształtowania ocen moralnych, a zestaw kolorowych albumów, przeźroczy, reprodukcji - dla kształtowania ocen estetycznych.

Bibliografia

1. AJDUKIEWICZ K.: Logika pragmatyczna. Warszawa 1975, PWN.
2. BEREZOWSKI E. PÓŁTURZYCKI J.: Kontrola i ocena w kształceniu dorosłych. Warszawa 1975, WSiP.
3. BLALOCK H.M.:Statystyka dla socjologów. Warszawa 1975,PWN.
4. CARPNER S.R.: O wyodrębnianiu wartości prakseologicznych. "Prakseologia" 1-2/1977.
5. CARTWRIGT D.F.: Analiza treści. W: NOWAK S./red./: Metody badań socjologicznych. Warszawa 1965, PWN.
6. CHABIUK J.: Wypisy z literatury dla klasy ósmej. Warszawa 1983. WSiP.
7. CLAUSS G. EBNER H.: Podstawy statystyki dla psychologów, pedagogów i socjologów. Warszawa 1972, PZWS.
8. DENEK K.: Kryteria i mierniki efektywności kształcenia. "Nauczyciel i Wychowanie" 1/1971.
9. GLIWA B.: Sterowanie kontrolą pedagogiczną a wyniki nauczania. Warszawa 1978, WSiP.
10. GOŁASZEWSKA M.: Świadomość piękna. Warszawa 1970, PWN.
11. GOŁASZEWSKA M.: Zarys estetyki. Kraków 1973, Wyd. Literackie.
12. GOŁĄB A.: Problemy psychologii moralności. W: JANKOWSKI H. /red./. Etyka. Warszawa 1973, PWN.
13. GRAFF P.: O procesie wartościowania i wartościach estetycznych. Warszawa 1970, PWN.

14. GUILFORD J.P.: Natura inteligencji człowieka. Warszawa 1978, PWN.

15. INGARDEN R.: Studia z estetyki. Warszawa 1966, PWN, T.1.

16. JAGODZIŃSKA M. CHMIELOWSKA E.: Analiza treści podręcznikowych. W: KOSZEWSKA B./red./: Z badań nad podręcznikiem szkolnym. Warszawa 1980, WSiP.

17. KEMPISTY M./red./: Mały słownik cybernetyczny, Warszawa 1973, WP.

18. KOJS W.: Rola pytań i poleceń w przygotowaniu uczniów do samokształcania. W: PARNOWSKI T./red./: Z warsztatu podręcznika szkolnego. Warszawa 1973, PZWS.

19. KOJS W.: Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika. Warszawa 1975, WSiP.

20. KOTARBIŃSKI T.: Traktat o dobrej robocie. Warszawa-Kraków-Wrocław-Gdańsk. "Ossolineum".

21. KOSMAN M.: Historia dla klasy VI. Warszawa 1979, WSiP.

22. KOSZEWSKA B. E.KUBICIEL.: Problematyka, metody i narzędzia badań nad podręcznikiem szkolnym. W: KOSZEWSKA B./red./: Z badań nad podręcznikiem szkolnym. Warszawa 1980, WSiP.

23. KOZIELECKI J.: Psychologiczna teoria decyzji.Warszawa 1977, PWN.

24. KOZŁOWSKI J.: Analiza i ocena pracy nauczyciela i szkoły. Warszawa 1966, PZWS.

25. KWIATKOWSKA H.: Przeżycia literackie a moralne postawy uczniów. Warszawa 1981, WSiP.

26. KUBICIEL E.: Analiza podręcznika historii dla klasy piątej. W: KOSZEWSKA B./red./: Z badań nad podręcznikiem szkolnym. Warszawa 1980, WSiP.

27. "Kultura" 21/1975 /Rozmowa z N.Chomsky'm/.

28. KUPISIEWICZ CZ.: Podstawy dydaktyki ogólnej.Warszawa 1976, PWN.

29. LEWANDOWSKI H.: Analiza struktury zdań oceniających. "Prakseologia" 3-4/1975.

30. ŁOBOCKI M.: Kształtowanie umiejętności wartościowania. "Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 6/1970.

31. MALEWSKI A.: O zastosowaniu teorii zachowania. Warszawa 1964, PWN.

32. MARKOWSKI G.: Historia dla klasy 5. Warszawa 1975, WSiP.

33. MARTYNIUK Z.: Zagadnienie oceniania w ujęciu Z.Rytla. "Prakseologia" 1-2/1977.

34. MARTYNOW W.: Siemiołogiczeskije osnowy informatiki. Mińsk 1974, "Nauka i Technika".

35. MAYER G.: Cybernetyka a proces nauczania. Warszawa 1969, PZWS.

36. MAYNTZ R. HOLM K. HUBNER P.: Wprowadzenie do metodologii badań socjologii empirycznej. Warszawa 1985, PWN.

37. MILEWSKI T.: Językoznawstwo. Warszawa 1965, PWN.

38. MUSZYŃSKI H.: Zarys teorii wychowania. Warszawa 1977, PWN, Wyd.II.

39. NAGAJOWA M.: Język i świat. Klasa 5. Warszawa 1982, WSiP.

40. NAGAJOWA M.: Polubić czytanie. Klasa 6. Warszawa 1983,WSiP.

41. NOSAL CZ. OBARA M.: Organizacja systemu kontroli i nauczania medycyny. Warszawa 1973, PZWL.

42. NOWAK L.: U podstaw marksistowskiej aksjologii. Warszawa 1974, PWN.

43. NOWAK S.: Pojęcie postawy w teorii i stosowanych badaniach społecznych. W: NOWAK S. /red./: Teorie postaw. Warszawa 1973, PWN.

44. OBUCHOWSKI K.: Psychologia dążeń ludzkich. Warszawa 1966, PWN.

45. OKOŃ W.: Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1976, WSiP.

46. OKOŃ W.: W sprawie kryteriów oceny wyników nauczania. "Nowa Szkoła" 3/1955.

47. OKOŃ W.: Zarys dydaktyki ogólnej. Warszawa 1970, PZWS.

48. OSSOWSKA M.: O dwóch rodzajach ocen. "Kwart.Filozof." 2-4/1946.

49. OSSOWSKI S.: Z zagadnień psychologii społecznej. Warszawa 1977, PWN.

50. PIAGET J.: Dokąd zmierza edukacja. Warszawa 1977, PWN.

51. PIAGET J.: Rozwój ocen moralnych dziecka. Warszawa 1967, PWN.

52. PIETER J.: Metodologia pracy naukowej. Katowice 1965, Wyd. "Śląsk".

53. PIETER J.: Oceny i wartości. Katowice 1973, Wyd. "Śląsk".

54. PILIKIEWICZ M.: Psychologiczne wartosci i funkcje ocen szkolnych "Oświata i Wychowania" 19/1978.

55. PODGÓRECKI A.: Charakterystyka nauk praktycznych. Warszawa 1971, PWN.

56. POPLUCZ J.: Organizacja czynności nauczycielskich. Warszawa 1978, WSiP.

57. Program 10-letniej szkoły średniej. Warszawa 1977, WSiP.

58. Program nauczania 8-klasowej szkoły podstawowej.Język polski klasy V-VIII. Warszawa 1974, WSiP.

59. Program nauczania szkoły podstawowej.Historia klasa VI. Warszawa 1983, WSiP.

60. Program szkoły podstawowej. Język polski klasa V,VI,VII. Warszawa 1982, WSiP.

61. PSZCZOŁOWSKI T.: Prakseologiczna teoria ocen. "Prakseologia" 24/1967.

62. PSZCZOŁOWSKI T.: Zasady sprawnego działania. Warszawa 1976, WP.

63. RACINOWSKI S.: Problemy oceny szkolnej. Warszawa 1966, PZWS.

64. RACINOWSKI S.: Pytanie i odpowiedź. Warszawa 1967, NK.

65. RATAJEK Z.: Problemy oceny pracy nauczyciela. Warszawa 1971, WSiP.

66. SKOWRONEK J.: Historia dla klasy VII. Warszawa 1976, WSiP.

67. STANISZEWSKA-SARATOWICZ D.: Oceny estetyczne i ich psychologiczne uwarunkowania. Warszawa 1980, WSiP.

68. SUFIN S.: Ojczyste słowo. Klasa 7. Warszawa 1977, WSiP.

69. SZCZĘŚNIAK L.: Historia dla klasy 7. Warszawa 1979, WSiP.

70. SZCZEPAŃSKI J. Elementarne pojęcia socjologii. Warszawa 1970, PWN.

71. SZEWCZUK W./red./: Słownik psychologiczny. Warszawa 1979, WP.

72. TOMASZEWSKI T.: Proces zdobywania wiadomości. "Nowa Szkoła" 1/1972.

73. TOMASZEWSKI T.: Wstęp do psychologii. Warszawa 1971, PWN.

74. TOPOLSKI J.: Metodologia historii. Warszawa 1968, PWN.

75. WAWRZYŃCZAK E.: O działaniu. "Prakseologia" 2/1975.

76. WÓJCIK T.: Prakseosemiotyka. Zarys teorii optymalnego znaku. Warszawa 1969, PWN.

77. ZABOROWSKI Z.: Wstęp do metodologii badań pedagogicznych. Warszawa 1973, PWN.

78. ZACZYŃSKI W.: Praca badawcza nauczyciela. Warszawa 1968, PZWS.

79. ZAJĄCÓWNA M.: Oceny intelektualne jako przedmiot badań psychologicznych. Prace Naukowe UŚL. nr 62, 3/1974.

80. ZARĘBA E.: Analiza treści w badaniach pedagogicznych. "Ruch Pedagogiczny" 5-6/1984.

81. ZIELENIEWSKI J.: Organizacja i zarządzanie. Warszawa 1969, PWN.

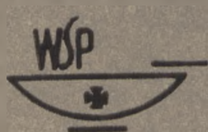
82. ZIELENIEWSKI J.: Organizacja zespołów ludzkich. Warszawa 1965, PWN.

83. ZIEMSKI S.: Problemy dobrej diagnozy. Warszawa 1973, WP.

84. ZNAMIEROWSKI CZ.: Oceny i normy. Warszawa 1957, PWN.



Cena zł 550,—



XXV-LECIE
WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ W RZESZOWIE

Publikacje Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie można nabywać w PP „Dom Książki" Księgarnia nr 1 w Rzeszowie, ul. Krakowska 12A, w Ośrodku Rozpowszechniania Wydawnictw Naukowych PAN, Dział Wydawnictw Krajowych, Pałac Kultury i Nauki, 00-901 Warszawa